Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula



Carmen Sotomayor
Natalia Ávila
Elvira Jéldrez
(Coordinadoras)

Percy Bedwell
María Correa
Cristián Cox Puga
Ana María Domínguez
Liliana Fuentes
Gabriela Gómez
María Graciela Veas

Coordinadoras
Carmen Sotomayor Echenique
Natalia Ávila Reyes
Elvira Jéldrez San Martín

Autores
Natalia Ávila Reyes
Percy Bedwell Rodríguez
María Correa Ibaceta
Cristián Cox Puga
Ana María Domínguez Hamilton
Liliana Fuentes Sandoval
Gabriela Gómez Vera
Elvira Jéldrez San Martín
Carmen Sotomayor Echenique
María Graciela Veas Ripoll

Ilustraciones
Elisa Ramírez Coloma

Centro de Investigación Avanzada en Educación
Periodista José Carrasco Tapia Nº 75
Santiago de Chile
www.ciae.uchile.cl

Fundación Educacional Arauco
Avenida Santa María 2120
Providencia, Santiago de Chile
www.fundacionarauco.cl

Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones colaboró en la edición, diseño y publicación de esta obra.

Director de contenidos
Rodolfo Hidalgo Caprile

Coordinación del proyecto
Marcelo Cárdenas Sepúlveda

Subdirección de arte
María Verónica Román Soto

Edición
Miguelángel Sánchez Barrios

Diseño y diagramación
Raúl Urbano Cornejo

Diseño de portada
Raúl Urbano Cornejo

Fotografía de portada
Nathapol HPS / Shutterstock

Corrección de estilo
Alejandro Cisternas Ulloa

Producción
Rosana Padilla Cencever

Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones
Andrés Bello 2299, oficinas 1001 y 1002
Providencia, Santiago de Chile
www.santillana.cl

Primera edición: agosto de 2015
ISBN: 978 - 956 - 19 - 0914 - 4
Inscripción n.º 255.213

Impreso en Chile por Grafhika Impresores



Índice

«Todo está en la palabra… Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces».

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*

Prólogo

Una parte importante del trabajo de enseñanza que realizamos los docentes consiste en preparar los materiales que facilitarán el proceso de aprendizaje a nuestros alumnos. Las tareas que rodean la planificación de estos materiales dependen de la complejidad de las actividades que tenemos que enseñar, entre las cuales la escritura es una de las más difíciles que enfrentamos durante los primeros años de escolaridad. Por ello, los docentes que trabajan en la educación básica agradecerán la gran cantidad de herramientas para enseñar a escribir que este texto contiene.

Destaco algunos aportes de interés presentes en esta valiosa colección de instrumentos: primero, el análisis con ejemplos de los diversos tipos de producción escrita que se necesitan enseñar en clase; segundo, la ejemplificación del aprendizaje como una tarea colaborativa entre maestro y alumnos, y de alumnos entre sí; tercero, la importancia de la evaluación como un proceso que requiere de modelos contra los cuales comparar un producto, pero que no obliga a que los alumnos recreen el modelo, sino que valora que usen imaginación y creatividad en su diseño; y, por último, el uso de procedimientos claros que permitan discernir, mediante el uso de rúbricas, los niveles de calidad de un producto escrito.

El libro contiene una enorme cantidad de material que le da vida a estos aspectos. En la primera parte los autores entregan, de forma delicada, diversos elementos de carácter teórico y práctico que ilustran el proceso de enseñar a escribir desde la perspectiva del profesor y de los alumnos, como la importancia del contexto de una narración, los nudos críticos, las descripciones adecuadas, las lecciones aprendidas y la conclusión o cierre del texto, complementados con elementos técnicos como la coherencia y la cohesión del texto escrito. La explicación va acompañada de ejemplos entregados por docentes, además de referencias a la teoría y la investigación que los subyacen. La segunda parte describe los aspectos prácticos necesarios para implementar estos criterios didácticos. Esto se realiza con ejemplos surgidos de la práctica educativa de los docentes que contribuyen al texto, lo que sin duda lo enriquece más que cualquier análisis teórico de la enseñanza de la escritura. El corazón del libro presenta muchos ejemplos del uso de rúbricas para evaluar la producción escrita de niños y niñas. La parte final compila referencias sobre la realización de proyectos que recogen en forma holística todos los elementos didácticos antes presentados.

Imagino a un grupo de profesores de enseñanza básica reunidos en su escuela planificando actividades con la ayuda de las sugerencias presentadas. Imagino el intercambio, la discusión, los argumentos a favor y en contra de alguna actividad, y la decisión de ensayar una o más experiencias para luego compartir sus resultados. También imagino a un grupo de niños enfrentados a la tarea de escribir discutiendo lo que harán, tomando nota de las indicaciones del profesor y poniendo en práctica un proyecto que tendrá visibilidad en su sala y también en su escuela. Y, por fin, imagino a estos niños debatiendo y evaluando el resultado, utilizando las rúbricas que su profesor les enseñó, valorando con un aplauso lo bueno y acordando cómo mejorar lo menos bueno en la próxima oportunidad.

Ese es el valor de este libro que recomiendo a los docentes de nuestras escuelas: es un instrumento práctico y activo de apoyo a la enseñanza de la escritura y de apoyo al aprendizaje escolar en su conjunto.

Beatrice Ávalos D.
Premio Nacional de Educación 2013

Presentación

En el año 2008, el Ministerio de Educación de Chile implementó un primer piloto para una evaluación SIMCE de escritura en cuartos básicos. Esta evaluación nacional arrojó resultados insuficientes e inequitativos: un 38 % de los niños se ubicó en un nivel inicial, es decir, no consiguió producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes en el nivel de menor desempeño pertenecía al grupo de nivel socioeconómico medio bajo o bajo. Si bien estas pruebas evaluaron diversos géneros textuales en diferentes dimensiones, los resultados fueron reportados en forma agregada, lo que no permitió distinguir con precisión cuáles eran los mayores problemas y fortalezas de los niños chilenos en su producción escrita.

Ante esta situación, un grupo de investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación y Fundación Educacional Arauco, tomó el desafío de analizar una muestra representativa del Simce a través de rúbricas analíticas que permitieran distinguir y describir de forma precisa las fortalezas de los niños al escribir. Con el propósito de compartir y aprovechar el potencial didáctico de estas rúbricas en la enseñanza de la escritura, se invitó a un grupo de docentes de enseñanza básica a incorporarse al equipo de investigación, a fin de transformar dichas rúbricas en un material para enseñar y potenciar el aprendizaje de la escritura en las aulas escolares del país.

Este equipo elaboró el material didáctico que se presenta a continuación, el cual se divide en tres partes: la primera introduce la importancia de la escritura en la enseñanza básica y la utilidad del uso de rúbricas analíticas que aborden distintos criterios y aspectos de la producción escrita. La segunda aborda el uso didáctico de las rúbricas para enseñar escritura, tanto como una herramienta de diagnóstico para el profesor, así como un instrumento de trabajo en el aula. Para esto último, se incluye una descripción de cuatro experiencias didácticas implementadas por el grupo de docentes del equipo, junto con el material usado en estas experiencias en formato fotocopiable para que los profesores puedan usarlo libremente. La tercera parte incluye proyectos y actividades de escritura para trabajar en la sala de clases.

Agradecemos el apoyo del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, el de Fundación Educacional Arauco, la edición y distribución de Editorial Santillana, y la participación y compromiso del Liceo Manuel de Salas y el Colegio San Leonardo, especialmente a los alumnos y alumnas que participaron de nuestras actividades. Agradecemos también a Graciela Lucchini, Manuela Biedma y Daniela Molina por su contribución al proyecto en su fase inicial.

Los autores

Principios didácticos de la escritura

Trabajar las competencias escritas con los estudiantes es una tarea compleja. La escritura es una práctica que involucra una gran cantidad de habilidades y el desarrollo de conocimientos en niveles diferentes. Por medio de ella nos comunicamos con personas e instituciones, por lo que es una forma de interacción social y de creación colectiva. La diferencia esencial entre escritura y comunicación oral es que esta última es inmediata, pero no permanece naturalmente a través del tiempo, mientras que la escritura puede perdurar. Se trata asimismo de una competencia que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que nunca dejamos de aprender.

No cabe ninguna duda de que es urgente dedicar más espacio y tiempo para la enseñanza y la práctica de la escritura en las escuelas. Al igual que para aprender a tocar un instrumento o dominar algún deporte, para desarrollar la escritura se necesitan muchas horas de práctica. La evidencia internacional, los mandatos curriculares y los procesos de evaluación apuntan en esa dirección. La calidad de la escritura en nuestros estudiantes puede mejorar mucho y esta habilidad debe trabajarse de manera sistemática desde la educación primaria. Sin embargo, muchas veces nos enfrentamos a dilemas sobre cómo hacerlo: ¿qué aspectos abordar en la enseñanza básica?, ¿de qué manera intervenir el proceso de escritura y modelar su desarrollo? y ¿cómo dar información relevante a los estudiantes sobre lo que necesitan mejorar?

El presente libro busca ser una guía y un apoyo para docentes de enseñanza básica que les permita:

- Implementar actividades de escritura basadas en las necesidades de aprendizaje específicas de su curso;
- Simplificar los procesos de revisión y corrección, compartiendo parte importante de esa responsabilidad con los propios alumnos;
- Contar con una serie de criterios específicos que apunten al desarrollo de habilidades de adecuación a la situación comunicativa, construcción de escritos coherentes y cohesivos, estructuración de textos, entre otras;
- Crear actividades que apunten a una habilidad o a un conjunto acotado de habilidades de escritura por vez.

En síntesis, la propuesta de este texto es apoyar la implementación de múltiples y diversas actividades de escritura en el aula a lo largo del año escolar que apunten a distintos aspectos de la producción escrita, y dotar así de herramientas conceptuales a profesores y alumnos para analizar y mejorar activamente los textos que escriben.

Hemos optado por ofrecer un material relativo a los géneros cuento, carta de solicitud y noticia debido a que estos son requeridos por las bases curriculares y las evaluaciones estandarizadas en el sistema escolar, y también para promover el uso de nuevas herramientas que enriquezcan las prácticas que ya existen en las aulas chilenas.

1.1 ¿Por qué rúbricas?

Una rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura.

En la **evaluación para el aprendizaje**, entendida como un modo de obtener información útil sobre el desempeño del alumno, las rúbricas son un aporte por ser instrumentos que definen dimensiones, criterios y niveles (Condemarín & Medina, 2000). Su contribución específica está referida a los siguientes aspectos:

1. Son un modo eficiente de **recopilar información** sobre qué saben hacer los estudiantes. Con esto, el profesor puede tomar decisiones pedagógicas concretas: qué contenidos reforzar, cuánta ejercitación hacer, qué tipo de actividades implementar, con qué continuar trabajando, etc.
2. Proveen de **retroalimentación efectiva** a los estudiantes. En otras palabras, ellos tienen un detalle de los aspectos que lograron y de los que necesitan mejorar.
3. Facilitan la **reflexión sobre lo que se está aprendiendo** (metacognición), ya que al delinear claramente los niveles, las dimensiones y los criterios de corrección permiten pensar mejor los aprendizajes. Por esto, son útiles para promover la autoevaluación, la corrección entre pares y la reflexión sobre la escritura. Para dicha reflexión es fundamental el conocimiento de un **metalenguaje** que permita hablar sobre la escritura, y las rúbricas son un modo más de afianzarlo.

Las rúbricas pueden ser de dos tipos: holísticas o analíticas. Las **rúbricas holísticas** describen el texto como un todo, ofreciendo una mirada global del desempeño del estudiante en la escritura de un determinado texto. Las **rúbricas analíticas**, en cambio, descomponen el texto en dimensiones o criterios que corresponden a diferentes aspectos de la actividad verbal (lingüísticos, de conocimiento de géneros, de dominio de convenciones, entre otros).

La gran ventaja de la rúbrica analítica radica en la desagregación de la información. Esto es clave para la enseñanza de la escritura por los siguientes motivos:

- Al dar a conocer por separado el desempeño esperado en cada dimensión, las rúbricas analíticas permiten enseñar, practicar y evaluar cada una de las dimensiones de la producción textual.
- Ayudan a poner atención en aspectos más complejos de la escritura, con una práctica sostenida y focalizada.
- Permiten una evaluación más transparente, pues al considerar cada criterio individualmente, se evita que un problema en un nivel impida reconocer avances o fortalezas en otros (por ejemplo, que un texto deficiente en ortografía, pero bien cohesionado, se califique como deficiente en general).

¿Cómo se construye una rúbrica?

Una rúbrica es una pauta que explicita los distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje que están siendo evaluadas y, por lo tanto, los criterios de corrección. Si bien frecuentemente se utilizan en escritura, las rúbricas sirven para evaluar cualquier producto respecto de un objetivo esperado.

Las rúbricas no son lo mismo que otras pautas de evaluación, como las escalas de valoración o las listas de cotejo (sí/no). En estas los indicadores de logro se describen en general, y el profesor solo sitúa el trabajo del estudiante en uno u otro nivel: las características específicas de cómo es el trabajo no se prevén. Si bien se trata de instrumentos muy útiles, que facilitan la evaluación, no son autoexplicativos como las rúbricas y dejan espacio a mucha subjetividad en la definición de los criterios. Por este motivo, las rúbricas se utilizan en mediciones nacionales y otras evaluaciones a gran escala. La figura 1 es un ejemplo de una lista de cotejo, mientras que la figura 2 lo es de una escala de valoración:

Otras pautas de evaluación

El texto:	No	Sí
Está escrito con letra clara y legible		
Presenta un personaje principal		
Sigue una estructura narrativa		

Figura 1: Pauta de cotejo

El texto:	No logrado	Por lograr	Logrado
Está escrito con letra clara y legible			
Presenta un personaje principal			
Sigue una estructura narrativa			

Figura 2: Escala de valoración

Las rúbricas describen cómo se llevó a cabo la tarea con respecto al objetivo. Las rúbricas holísticas ofrecen esta descripción de manera global; las analíticas, desglosan el objetivo de aprendizaje en dimensiones.

La figura 3 esquematiza los elementos de una rúbrica analítica, que son las siguientes:

A. Objetivo de aprendizaje definido. Este objetivo guía qué elementos se van a evaluar en la tarea realizada por los estudiantes.

B. Dimensiones de la rúbrica. Las dimensiones son los diferentes aspectos que componen el objetivo a lograr. En el caso del desarrollo de habilidades de escritura, puede ser coherencia, conectores, elementos de la secuencia textual, cumplimiento del propósito comunicativo, entre otros.

C. Niveles de desempeño. Son los diferentes cortes en que se puede situar el desempeño de los niños. Una rúbrica debería tener entre tres y cinco niveles, para que sea abarcable. Estos se pueden nombrar o cuantificar.

D. Nombres de los niveles. Una vez definidos los niveles, estos pueden llevar un rótulo (por ejemplo: inicial, en desarrollo, logrado, destacado) o un nivel numérico. Pueden ir ordenados en orden creciente o decreciente, según más acomode al usuario de la rúbrica.

E. Descriptores. Los descriptores son el corazón de la rúbrica. En estos se detalla qué caracteriza cada nivel de desempeño para la dimensión en cuestión. Los descriptores deben ser progresivos, excluyentes del nivel previo (de modo que un mismo texto no pueda caber en dos calificaciones) y de dificultad creciente.

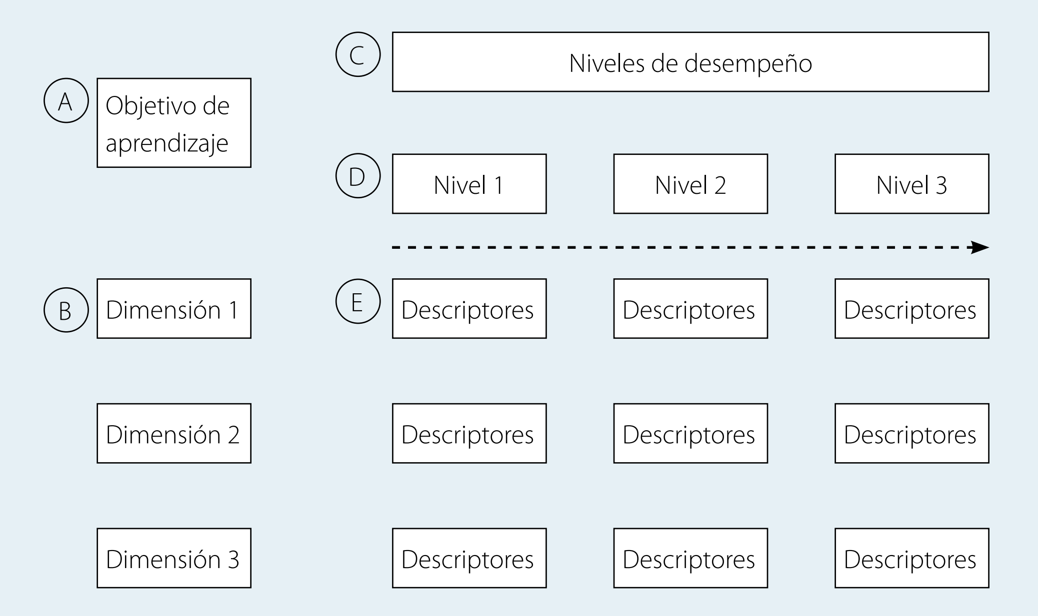


Figura 3: Elementos de una rúbrica analítica

Existen varias consideraciones para la redacción de los descriptores. La principal de ellas es la necesidad de que muestren un progreso. En este sentido, cada descriptor incluirá diversos elementos, que se presentan de manera diferenciada en cada nivel y que en conjunto organizan la progresión del indicador que se está observando. Por ejemplo, en las rúbricas mostradas más abajo, la coherencia se evalúa a partir de la observación de tres elementos (información, digresiones y sentido global), los que deben disponerse siempre en el mismo lugar en la rúbrica. La figura 4 esquematiza cómo deben disponerse los elementos al interior de un mismo descriptor del nivel de desempeño:

Descriptor para la dimensión de **coherencia**

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	
El texto no presenta información suficiente.	El texto presenta información mínima para construir el sentido de una noticia.	El texto presenta información suficiente para construir el sentido de una noticia.	El texto presenta información completa para construir el sentido de una noticia.	Descriptor por observar: información
El texto presenta gran cantidad de digresiones temáticas, ideas inconexas y/o iinformacion contradictoria.	Presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.	Puede presentar algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero mantiene o informa la idea principal.	No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contardictoria.	Descriptor por observar: digresiones
No es posible reconstruir el sentido global de la noticia.	Es posible reconstruir el sentido global de la noticia aunque con gran dificultad.	Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con algo de dificultad.	Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con facilidad.	Descriptor por observar: sentido global

Figura 4: Descriptores de los cuatro niveles de desempeño de la dimensión «coherencia»

Estos principios permiten crear rúbricas bien formadas para su uso efectivo en el aula y, en especial, en la evaluación y enseñanza de la escritura. Cuando una rúbrica se utiliza para evaluar desempeños a gran escala, es decir, más allá de la sala de clases (por ejemplo, en una prueba a nivel de escuela o en un conjunto de establecimientos), es importante consultar con expertos para su validación y asegurar una cierta consistencia por medio del acuerdo entre correctores. Las rúbricas que ofrecemos en este libro, por ser el producto de una investigación de gran escala, pasaron por dichos procesos de validación. Sin embargo, queremos que se utilicen de manera flexible, como ejemplos para el desarrollo y el enriquecimiento de la práctica de la escritura de nuestros niños y niñas.

Referencias

Flotts, M. (2012). *Taller de construcción de rúbricas*. Material de apoyo presentado por MIDE UC a Fundación Educacional Arauco, 14 de enero de 2012.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperado el 13 de octubre de 2014 de http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3

Nuestra propuesta busca mirar la producción escrita con diferentes «lentes» para ver por separado y trabajar mejor algunos de los aspectos más importantes de la escritura en el contexto escolar. Para ello ponemos a disposición un conjunto de rúbricas analíticas (ver capítulo 2) que podrán apoyar las actividades de escritura de la escuela y que pueden ser adaptadas, segmentadas y transformadas para este propósito.

Las funciones que puede cumplir una rúbrica en la práctica de aula cotidiana son muy variadas. Por ejemplo:

- **Pueden desarrollarse en conjunto con los estudiantes.** Para hacerlo, tras enseñarles algunos parámetros básicos sobre escritura, es posible desarrollar junto con ellos una rúbrica simplificada sobre la base de los criterios ofrecidos en este libro. La rúbrica puede ser construida colectivamente en el pizarrón o en un papelógrafo para colgar en la sala durante un semestre, de modo que los alumnos puedan usarla constantemente como referencia para escribir (Hampton, Murphy y Lowry, 2009).
- **Pueden ser dadas como parte de las instrucciones de la tarea de escritura.** De este modo, el estudiante sabe con qué criterios lo van a evaluar y cuáles son las expectativas de su trabajo.
- **Pueden transformarse y segmentarse en uno o un pequeño conjunto de criterios por cada unidad de aprendizaje**. Así, los estudiantes se focalizarán en aspectos particulares, pues es imposible trabajar todos los aspectos de la escritura en una sola clase.
- **Pueden utilizarse como instrumentos de autoevaluación o de evaluación entre pares.** En ambos casos, las revisiones incluirán la reescritura del texto propio o del compañero con miras a alcanzar el máximo nivel descrito en la rúbrica.
- **Pueden ser usadas en cualquier momento del proceso**, lo que facilita a los estudiantes el monitoreo de su escritura y les ofrece metas claras, objetivos por lograr y guías para la reescritura.
- **Pueden utilizarse para evaluar otros textos**, no necesariamente escritos en el contexto de la clase.
- **Pueden ser un insumo clave para la planificación de unidades didácticas**, ya que resultan de utilidad para abordar secuencialmente diversos aspectos de la escritura de un género.
- **Pueden utilizarse para definir la progresión de la escritura** a partir de los géneros textuales que usualmente se trabajan en la educación básica. Para que ello ocurra, además de la adaptación al contexto escolar específico, es necesario entrar en diálogo con la progresión curricular vigente. Este trabajo debería ser conducido por equipos de departamento o el área técnico-pedagógica del establecimiento.

1.2 Un enfoque por géneros y situado de la escritura

Este texto asume un enfoque por géneros textuales. Estos se definen como formas «relativamente estables» (ya que pueden cambiar con el tiempo) que adoptan los textos para circular en la sociedad (Bajtín, 2002). Los géneros son construcciones culturales, sociales e históricamente compartidas. De este modo, todos los textos corresponden a un género, desde el más familiar e informal hasta el más académico: listas de compras, recados, apuntes de clases, memorandos, correos electrónicos, cartas, noticias, comunicación al apoderado, reportajes, novelas, cuentos, manuales, declaraciones de compraventa, diario de vida, ensayo y monografía, entre una lista interminable, pues los géneros van naciendo (y algunos incluso desapareciendo, como el telegrama) según las necesidades sociales. En este libro se ofrecen rúbricas para tres géneros presentes en las bases curriculares de educación básica y que

son altamente frecuentes en la práctica de aula: cuento, carta y noticia.

Conocer los géneros es una forma de participar en la sociedad escrita (Bazerman, 2004), por lo que enseñar a través de ellos resulta una tarea primordial en la escuela. En efecto, este conocimiento también apoya la comprensión lectora: si los niños conocen la estructura, convenciones y rasgos prototípicos de un género textual, pueden formarse una representación mental más completa que los ayude a comprenderlo mejor.

A la hora de escribir su importancia es aún mayor. Por un lado, cada género responde a convenciones propias: el lenguaje no se utiliza de igual manera en cada uno de ellos. Los recursos lingüísticos movilizados para escribir un cuento son muy diferentes a los que se ponen en marcha para escribir un artículo expositivo. Por ejemplo, los cuentos tienden a utilizar más los conectores temporales (al principio, más tarde, después, etc.), mientras que en un artículo expositivo se privilegian los conectores ordenadores (en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte, etc.). Por ello, las rúbricas que presentamos en este libro son diferenciadas y, por lo mismo, es que abogamos por el aprendizaje de muchos y diversos géneros en la escuela.

Otra importante característica de la escritura es su naturaleza social. Así como los géneros son las respuestas de las sociedades a sus necesidades de comunicación (hace 30 años, por ejemplo, no existía el género correo electrónico), la escritura en sí misma es también una actividad social, colectiva. Sin ir más lejos, este libro es la obra de muchas manos escribiendo, ideando, leyendo en conjunto, revisando, reescribiendo, corrigiendo. No solo los géneros han sido formados en sociedad, sino que la escritura en la vida real dista mucho de ser estrictamente individual. Por ello, la escritura en el aula ha de ser:

- Colaborativa: En la vida cotidiana casi nunca escribimos solos. Al contrario, la mayor parte de la escritura que leemos se ha hecho en equipos o cuenta con alguna instancia de edición, revisión o lectura de otra persona. Esto implica que en el aula se pueden realizar trabajos de escritura en grupo, revisión entre pares, reescritura colectiva o reescritura con compañeros, tal como ocurre en la realidad de la escritura.
- Recursiva: La escritura es fundamentalmente un proceso; en rigor, nunca se encuentra terminada. Por ello, la posibilidad de revisar y reescribir incluso trabajos que ya fueron entregados resulta sumamente enriquecedora como práctica de aprendizaje. Es muy importante traspasar en forma activa esta idea a los niños, para que entiendan la importancia de seguir trabajando y perfeccionando sus textos en el tiempo.
- Situada: La escritura debe responder a demandas comunicativas, diseñadas didácticamente en virtud de una situación comunicativa, un destinatario y un género, tal como ocurre en la vida cotidiana. Por ejemplo, se pueden diseñar tareas en las que alumnos de un quinto o sexto básico escriban cuentos para sus compañeros de segundo año. El componente motivacional de la audiencia real contribuye a una mejor calidad textual: por un lado, tiene sentido escribir; por otro, los estudiantes corrigen y adaptan su texto a un lector concreto.

Estas condiciones, en su conjunto, mejoran de modo integral la enseñanza de la escritura y la acercan al modo en que funciona realmente en la sociedad, proveyendo a los estudiantes de mayores oportunidades de participación social al convertirlos en escritores eficientes en sus contextos reales.

¿Qué son los géneros textuales?

Los géneros son las formas socialmente convenidas que adoptan los textos. Estas formas tienen ciertos rasgos de lenguaje que responden a los diferentes elementos de la situación comunicativa. El siguiente es un diagrama que muestra de qué manera los géneros son respuestas textuales a las necesidades de comunicación en la sociedad. El diagrama también grafica algunos de los múltiples factores involucrados en la escritura, los cuales resulta necesario modelar y practicar.

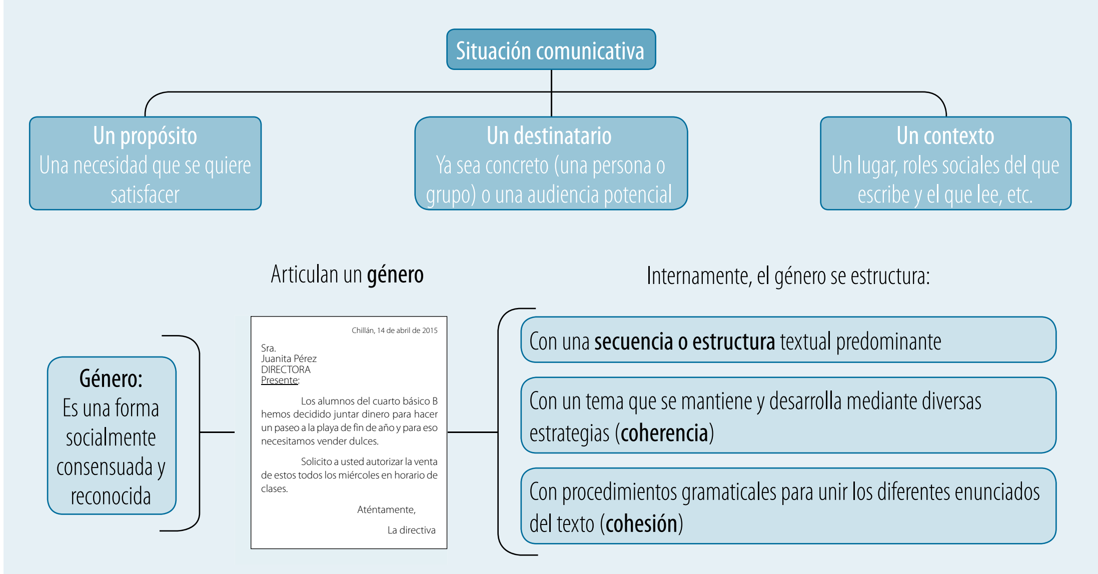


Figura 5: Diagrama del uso de los géneros textuales

Un ejemplo de cómo se articulan los factores del diagrama:

- **Propósito**: conseguir permiso para vender dulces en la escuela.
- **Destinatario**: la directora del establecimiento educacional.
- **Contexto**: contexto escolar, relación de jerarquía estudiante (escritor) – directora (destinatario).
- **Género textual que articula las necesidades comunicativas**: la carta de solicitud.
- **Secuencia o estructura textual predominante**: argumentación.
- **Coherencia**: está dada por la mantención del tema (petición de vender dulces) y relación entre la petición y los argumentos.
- **Cohesión**: mecanismos de correferencia y conexión, uso preferente de conectores causales, adversativos, comparativos.

Referencias

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.

Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel-Lingüística

1.3 Trabajar el proceso de escritura

La escritura se define como una habilidad que se trabaja y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Sin embargo, cada vez que nos enfrentamos a una tarea de escritura en particular, se activan ciertos procesos mentales, los que han sido estudiados desde los años 80 por la psicología cognitiva. Los primeros trabajos que abordaron este proceso (Flower & Hayes, 1981) describieron tres grandes etapas: planificación, textualización y revisión[1]. Si bien estudios posteriores han problematizado y complejizado esta secuencia, incluyendo la importancia del componente retórico (Bereiter & Scardamalia, 1987) o de los afectos y emociones (Hayes, 1996), todos los modelos coinciden en la importancia de estos tres pasos.

Desde la didáctica de la escritura, se espera que estos componentes sean modelados en la escuela, de manera que se transformen en pasos naturales en el desarrollo de los niños. De hecho, enseñar el proceso es una acción pedagógica cuyo efecto en el aprendizaje de la escritura ha sido comprobado (Graham et al., 2012). Es importante comprender que estos pasos no son estáticos, sino recursivos y en constante movimiento. Así, por ejemplo, en medio de la escritura de un texto se puede volver a planificar su contenido o realizar una nueva revisión. A continuación, se detalla en qué consisten dichos componentes y se describe al menos una estrategia para trabajar cada fase.

Acceso al conocimiento

Un paso fundamental antes de planificar el texto es contar con el contenido. Esta fase, conocida como "acceso al conocimiento", implica conocer el tema del que se va a escribir. Algunas estrategias para acceder al conocimiento son: buscar ideas para tópicos; rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales tales como libros, entrevistas o Internet; hacer inferencias para predecir o completar información; conversar, debatir o exponer sobre los temas de los que se escribirá (Didactext, 2003).

Estrategia destacada: conversar o debatir sobre el tema que se escribirá

Una buena estrategia para activar conocimientos sobre un tópico es realizar una actividad en la que los estudiantes deban pensar en el tema acerca del que van a escribir. Una conversación guiada con preguntas o un debate en clase pueden representar una excelente instancia para que los estudiantes rastreen conocimientos en su memoria y escuchen otras ideas que los ayuden a elaborar contenidos.

Ejemplo

Tarea de escritura: «El Centro de Padres de tu escuela ha decidido que solamente se venda comida saludable en el quiosco del colegio y ninguna golosina. Escribe un correo electrónico a la presidenta en el que expliques si apoyas o rechazas esta medida».

Debate: se propone un debate sobre el mismo tema para que los estudiantes recuerden y escuchen razones al respecto. La clase siguiente deberán escribir el correo electrónico a la presidenta del Centro de Padres.

[1] Que a veces se conocen con otros nombres, como «producción textual», o «revisión y edición», por ejemplo.

Pregunta en debate: ¿Se debe vender solamente comida sana y ninguna golosina en el quiosco del colegio? Para argumentar tu postura, piensa al menos tres razones para defender o rechazar la idea. Luego, la profesora dividirá la sala en dos mitades y haremos un debate sobre el tema. ¡Debes estar preparado para defender cualquiera de las dos posturas!

Ideas a favor de vender solo comida saludable	Ideas en contra

Planificación

Planificar la escritura es un paso muy importante en el proceso, ya que implica idear y organizar el contenido, tomando en cuenta las exigencias de la situación comunicativa. Enseñar a los estudiantes a planificar su escritura es una habilidad que les servirá a para cumplir el propósito de sus textos.

En la figura 6 se puede ver un ejemplo de cómo incluir la planificación en una prueba de escritura. Esta instrucción fue usada en el cuadernillo de escritura de la prueba Simce 2013.

Ver otras herramientas para planificación en las páginas 43 y 63

Instrucciones:

- Este cuadernillo tiene dos preguntas de desarrollo que debes contestar escribiendo tu respuesta.
- Para contestar cada pregunta, primero puedes planificar y organizar tus ideas en el espacio en blanco, tal como se muestra a continuación:

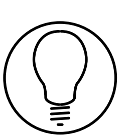
Usa este espacio en blanco para planificar lo que vas a escribir:

Paseo familiar
1. Quiénes fuimos
2. Qué hicimos
3. Cómo era el lugar
4. Cómo la pasamos

Figura 6: Instrucciones de planificación en la prueba Simce de escritura. Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. Cuadernillo n.° 1. Preguntas de desarrollo. 6.° Educación Básica. Simce Escritura 2013

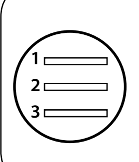
También es importante otorgar a los estudiantes recordatorios visuales que los ayuden a planificar. En la figura 7 se muestra un ejemplo de una ayuda visual que acompaña el proceso de escritura.

Para planificar y organizar tus ideas, puedes utilizar las siguientes técnicas:



Lluvia de ideas

Haz un listado con todas las ideas que se te ocurran sobre lo que tienes que escribir.



Ordena tus ideas

Escribe tus ideas y únelas usando líneas o agrupándolas.

Figura 7: Ayuda visual para planificar. Fuente: Agencia de Calidad de la Educación. Cuadernillo n.° 1. Preguntas de desarrollo. 6.° Educación Básica. Simce Escritura 2013

Algunas estrategias para planificar son las siguientes: seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público; formular objetivos explícitos del texto; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información; elaborar fichas y resúmenes, hacer lluvias de ideas y jerarquizarlas, entre otras.

Estrategia destacada: hacer una lluvia de ideas y jerarquizarla

Una buena estrategia para iniciar la planificación de un escrito es la «lluvia de ideas» individual o colectiva, que ayuda a visualizar conceptos que luego permitirán organizar el texto y darle un propósito.

Lluvia de ideas: proponer a los estudiantes un tema de escritura y motivarlos a que el primer paso sea escribir en sus cuadernos todo lo que se les ocurra sobre este tema sin ningún orden ni requisito. También se puede promover una lluvia de ideas grupal y anotarlas en la pizarra.

Ejemplo:

Tarea de escritura: «Escribe un cuento para los niños de segundo básico del colegio que tenga lugar en un bosque y que sea protagonizado por animales».

Lluvia de ideas:

1. Animales que viven en el bosque: lobos, gacelas, conejos, osos, ardillas, pájaros, etc.
2. Dos animales juegan y llega otro animal.
3. Se produce un conflicto entre el animal nuevo y los otros.
4. Causas posibles del conflicto: el nuevo animal es muy ruidoso, se come la comida de los demás, quiere mandar a los otros, es agresivo.
5. Posibles desenlaces: lo echan del bosque, le dan una lección, el animal se arrepiente y pide perdón, el animal se hace un amigo que le enseña a comportarse con los demás.

Ordenar las ideas: es importante asignar una **jerarquía** u **orden** a las ideas que los niños han pensado. Esto va a depender del propósito del texto a escribir. En un texto expositivo es más relevante decidir cuáles son las ideas principales y las secundarias, mientras que en un cuento infantil será más importante elegir el orden temporal en que se presentan las ideas. En el ejemplo anterior, primero se describe el

bosque y los animales, luego se presenta el animal nuevo, posteriormente se describe el conflicto y por último se concluye con un desenlace.

Ejemplo:

Tarea de escritura: «Escribe una ficha informativa sobre los leones para una enciclopedia del curso»

Lluvia de ideas en un orden o secuencia lógica:

1. Viven en la sabana, en África y Asia.
2. Son carnívoros, son las leonas las que cazan.
3. Llegan a pesar 250 kg.
4. Tienen una melena característica.

Textualización

Producir un texto implica transformar las ideas en lenguaje escrito. Hay que recordar a los estudiantes que los textos están en constante elaboración y que no es necesario que la primera versión sea perfecta. De esta forma, se insta a los niños a mejorar su escritura permanentemente a través del trabajo con borradores y la reescritura.

Algunas estrategias para ayudar a los estudiantes a producir un texto son las siguientes: desarrollar el esquema o lista jerarquizada alargando el contenido más allá de la idea enunciada; elaborar sucesivos borradores, reorganizar la lista considerando el género y la secuencia textual, escribir diversas versiones, entre otros.

Estrategia destacada: elaborar borradores y diferentes versiones

Una buena estrategia para facilitar la elaboración del texto escrito es acostumbrar a los estudiantes al trabajo con borradores, lo cual les permitirá comprender la escritura como un proceso flexible de continuo trabajo, en el cual los textos siempre pueden ser mejorados y complejizados.

Trabajo con borradores: Luego que los estudiantes eligieron el tema sobre el que van a escribir y planificaron su escritura, el docente les propone hacer un primer borrador de su texto, explicitándoles que luego ese borrador será revisado para mejorarlo, por lo que no debe ser una versión definitiva. Una buena idea es pedirles que hagan una primera versión enfocándose solo en el contenido. Luego, en el momento de la revisión, pueden centrarse en los aspectos formales.

De forma similar, pueden **trabajar con distintas versiones**: los estudiantes pueden tener diversas ideas para el texto que tienen que escribir y puede resultarles difícil elegir cuáles son las mejores. Para esto resulta interesante motivarlos a escribir dos o más versiones del texto que contengan las distintas ideas que se les ocurrieron. Por ejemplo, un estudiante puede tener la duda de si terminar su cuento con un final feliz o un final abierto. Al escribir el cuento con ambas opciones, podrá comprobar cuál alternativa resultó mejor.

Revisión

La revisión es el momento de la escritura en que el estudiante toma distancia de su texto para mirarlo desde distintas perspectivas y, de esta forma, poder corregirlo y enriquecerlo. Para esto, es importante orientar y enfocar la revisión a aspectos específicos de la escritura, especialmente en los primeros años de escolaridad, en los que abarcar muchos criterios a la vez puede confundir a los estudiantes.

En general, las estrategias cognitivas de los estudiantes consisten en leer para identificar y resolver problemas, ya sea en el nivel textual (coherencia, cohesión, fallas gramaticales, ortográficas, etc.) o en el nivel comunicativo, relacionados con el contenido, el propósito y el destinatario. Por tanto, las estrategias didácticas del profesor consisten en seleccionar y focalizar estos aspectos, por lo que se recomienda usar las rúbricas como herramienta para realizar esta revisión.

Estrategia destacada: técnicas de auto- y coevaluación

Una buena estrategia para que los estudiantes incorporen el proceso de escritura en su práctica escolar es enseñarles técnicas de auto- y coevaluación, las cuales les ayudarán a distinguir entre los distintos aspectos de la escritura y a focalizarse en su revisión de los textos propios o de sus compañeros.

Autoevaluación: esta estrategia sirve para que los niños tomen conciencia y ejerciten los criterios implicados en el proceso de escritura, tales como la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y ortografía.

Ejemplo:

Pedir a los estudiantes revisar el uso de conectores, marcando con un lápiz de otro color todos los conectores presentes: esta estrategia es muy útil para que el escritor pueda ver qué conectores repite más y trate de buscar unos distintos, más complejos, para remplazarlos. También puede servir para evaluar la pertinencia del conector usado tomando en cuenta el sentido de la oración. Es conveniente usar papelógrafos o anotar en la pizarra distintos tipos de conectores y especificar su función. También se pueden anotar algunos ejemplos de oraciones que usen los conectores más complejos.

Evaluación entre pares: esta estrategia cumple una doble función, ya que provee al escritor de retroalimentación precisa de un par y, al mismo tiempo, el corrector aprende sobre la escritura al leer y corregir el texto de un compañero. Algunos ejemplos para trabajar la evaluación entre pares son los siguientes:

Ejemplo:

Pedir a los estudiantes revisar solamente la puntuación y ortografía de su compañero y que marquen con un lápiz de otro color todos los cambios que debe realizar: para esto es muy importante tener visible una lista de errores ortográficos comunes y reglas de puntuación, ya sea en un papelógrafo pegado en la sala o en guías recordatorias para entregar a los estudiantes. También es recomendable pasearse por la sala e ir contestando en voz alta todas las dudas que vayan surgiendo, de modo de que todo el curso se beneficie de la retroalimentación.

Pedir a los estudiantes revisar la coherencia del texto del compañero y marcar con símbolos las partes incomprensibles o que necesitan mayor desarrollo: para esto se puede decidir en conjunto con los estudiantes qué marcas van a usar, por ejemplo, un signo de pregunta (?) en las oraciones que no se entiendan y un signo más (+) cuando crean que el escritor debe desarrollar más la idea. También se pueden incorporar distintas marcas para otros aspectos que los estudiantes vayan descubriendo al leer los textos (por ejemplo, falta de puntuación, vocabulario muy repetido, uso erróneo de un conector).

Pedir a los estudiantes que lean su texto en voz alta a un compañero, para que luego este les dé retroalimentación: para esto es recomendable motivar a los estudiantes a fijarse en qué les gustó del texto completo y después continuar con la retroalimentación.

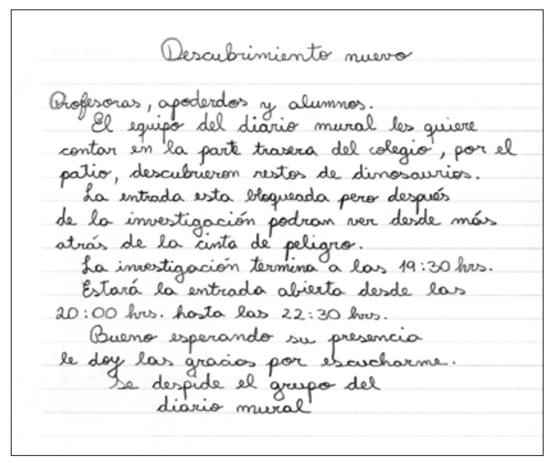
1.4 Criterios para trabajar la escritura

La escritura es multidimensional, compleja y no termina de construirse nunca. Por lo mismo, no puede enseñarse toda y de una vez, sino que deben atenderse diferentes aspectos y desarrollarse, mediante la práctica, a lo largo de toda la escolaridad. Los criterios presentados aquí buscan hacerse cargo de algunas dimensiones que resultan indispensables para el trabajo de la escritura en la educación básica.

Criterio n.º1: Adecuación a la situación comunicativa

La adecuación a la situación comunicativa se refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados. En la adecuación se mide el grado de ajuste del escritor a las variables impuestas por la tarea de escritura. Por ejemplo, en un texto de solicitud se espera que el escritor manifieste una intención de convencer, dirigida a una persona específica y tomando en cuenta el grado de formalidad en el registro que conlleva la relación con esa persona.

La investigación actual sobre escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Castelló y Monereo, 1996; Flower y Hayes, 1981; Jimeno, 2004; McCutchen, 2011)[2] señala que el dominio de estas habilidades es característico de un buen escritor, el cual debe ser capaz de ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia, proceso que no suele verse en los escritores principiantes; de ahí la importancia de trabajarlo tempranamente.


Descubrimiento nuevo

Profesoras, apoderdos y alumnos.
El equipo del diario mural les quiere contar en la parte trasera del colegio, por el patio, descubrieron restos de dinosaurios.
La entrada esta bloqueada pero después de la investigación podran ver desde más atrás de la cinta de peligro.
La investigación termina a las 19:30 hrs.
Estará la entrada abierta desde las 20:00 hrs. hasta las 22:30 hrs.
Bueno esperando su presencia le doy las gracias por escucharme.
Se despide el grupo del diario mural

Figura 8: Ejemplo de adecuación a la situación comunicativa, género noticia 4.° básico Adaptado de ejemplos Simce Escritura 2008.

[2] Para una mayor profundización, visite la sección **Lecturas recomendadas**, en la página 130.

Algunas de las claves lingüísticas que se toman en cuenta en este criterio son el adecuado manejo de la inclusión de voces y personas en el texto (como el uso de vocativos y segundas personas en las cartas, e impersonalizaciones y objetivación en la noticia); la contaminación del texto con el uso de expresiones propias de la oralidad; o el grado de formalidad en el vocabulario. El texto del ejemplo, cuya consigna era escribir una noticia, es uno bastante bien logrado en muchos niveles, pero en el que se manifiestan pequeñas transgresiones de registro, como por ejemplo, la inclusión de giros personales: «les quiere contar» (a ustedes), «le doy las gracias» (yo); y giros propios de la oralidad y no de lo escrito, que además no se ajustan a la situación, como «le doy las gracias por escucharme» (ver figura 8).

Por todo lo anterior es que las rúbricas (ver capítulo 2) fueron construidas para evaluar si el escrito se ajusta al tema, propósito comunicativo y destinatario (registro y tono) demandados por la tarea.

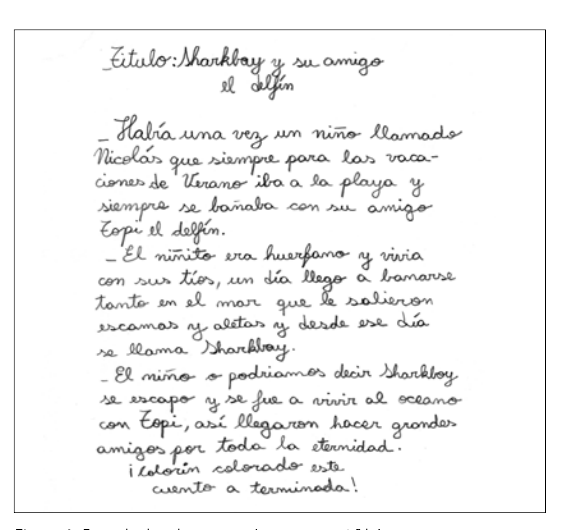
Criterio n.º2: Coherencia

La coherencia corresponde a la cualidad de los textos que permite que sus lectores les asignen un sentido global completo a partir de la construcción de relaciones de sentido de sus diferentes partes.

Un estudio sobre producción de textos en niños chilenos de Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010) muestra que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y una ausencia de progresión en la medida que se avanza en escolaridad, lo cual se explicaría por la falta de enseñanza explícita de este criterio. Además, se ha visto que la coherencia es distinta según el género que se está trabajando y que, en general, a los estudiantes les resulta más fácil lograr textos coherentes en géneros narrativos que en argumentativos. Esto podría explicarse por la dificultad que implica el desarrollo de argumentos, y también por la mayor familiaridad de la narración en la enseñanza escolar (Andrews, Torgerson, Low y McGuinn, 2009; Castelló y Monereo, 1996; Crowhurst, 1990; Donovan y Smolkin, 2006; Kaufman y Rodríguez, 2001). Por ello, resulta importante enseñar a construir coherencia en diferentes géneros y retroalimentar activamente a los estudiantes (Lee, 2002).

La coherencia se observa en los textos al identificar una idea central, la permanencia de esta a lo largo del texto (sin que se introduzcan ideas nuevas sin relación o digresiones); y que haya una suficiente expansión informativa. En el texto del ejemplo (figura 9), la coherencia está lograda porque se introduce al personaje y se expande información sobre él. Existen múltiples expansiones informativas («iba a la playa», «era huérfano», «le salieron escamas») y todas ellas tienen relación con el personaje, sin introducir digresiones (como desarrollar otras historias paralelas que no se conecten con la historia central de Nicolás).

Las rúbricas propuestas en el capítulo 2 evalúan si el texto evidencia un sentido global completo y si no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para la construcción de sentido.


_Titulo: Sharkboy y su amigo
el delfín

_Había una vez un niño llamado
Nicolás que siempre para las vaca-
ciones de Verano iba a la playa y
siempre se bañaba con su amigo
Topi el delfín.
_El niñito era huerfano y vivia
con sus tíos, un día llego a bañarse
tanto en el mar que le salieron
escamas y aletas y desde ese día
se llama Sharkboy.
_El niño o podriamos decir Sharkboy
se escapo y se fue a vivir al oceano
con Topi, así llegaron hacer grandes
amigos por toda la eternidad.
¡Colorín colorado este
cuento a terminado!

Figura 9: Ejemplo de coherencia, género cuento 4.° básico
Adaptado de ejemplos Simce Escritura 2008.

Criterio n.º 3: Cohesión (conectores)

La cohesión corresponde a los diferentes mecanismos gramaticales para mantener las oraciones del texto unidas entre sí. Estos recursos son tres: la **mantención del referente**, que asegura mediante diferentes mecanismos, como la reiteración, el uso de sinónimos y las correferencias, que el texto mantenga sus temas centrales. El segundo mecanismo es la **progresión temática**, que consiste en asegurar que el texto avance por medio de un equilibrio entre la información nueva y la conocida. Por último, se encuentra **la conexión**, que corresponde a una adecuada relación lógico-semántica entre las oraciones de un texto. Es este último el que hemos considerado en estas rúbricas, dada su importancia en el currículum de la enseñanza básica. La conexión nos permite explicitar las relaciones temporales, causales y lógicas de las oraciones en un texto, mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios que, en este caso, ejercen la función de conectores. Los diferentes géneros condicionan los tipos de conectores usados en cada estructura. Por ejemplo, el uso de conectores causales es esencial para los textos narrativos y expositivos, aunque algunos textos no siempre requieran la explicitación de un conector (Concha y Paratore, 2011; Matute y Leal, 1996).

En términos de desarrollo, estudios de Favart y Passerault (1996) han encontrado que se produce un incremento de conectores a medida que los niños aumentan su escolaridad entre 2.° y 5.° grado. Los niños entre los 5 y 10 años son capaces de usar una gran variedad de conectores de manera precisa, particularmente conjunciones temporales y causales, e incrementan el rango de su correcto uso con la edad. Igualmente, Shapiro y Hudson (1991) indican que los estudiantes, especialmente los más pequeños, pueden realizar una narración más cohesiva y estructurada cuando se les permite prever las secuencias antes de producirla, lo que indica que la capacidad de realizar narraciones cohesivas también se relaciona con las tareas de escritura demandadas a los estudiantes. Asimismo, Peterson y McCabe (1991) han observado que el conector «y» es el más usado por los niños en sus narraciones, lo que se debería a que es muy versátil, es decir, puede cumplir diversas funciones semánticas: de adición, temporalidad, causalidad o adversatividad. Además, cumple un rol de continuidad y ayuda no solo a la cohesión, sino también a la coherencia de una narración. Esto implica que su uso no necesariamente es un error, sino que corresponde a un momento del desarrollo, pero que es importante como meta didáctica dotar a los estudiantes de mayores recursos conectivos de forma paulatina.

En el texto del ejemplo (figura 10), los conectores utilizados son, únicamente, «y» e «y entonces». Incluso, el conector «y» cumple una función adversativa («lo empieza a buscar por todos lados y no lo encuentra»).

Las rúbricas propuestas en el capítulo 2 evalúan si el texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, expresadas a través del empleo de conectores, que otorgan unidad semántica al texto.

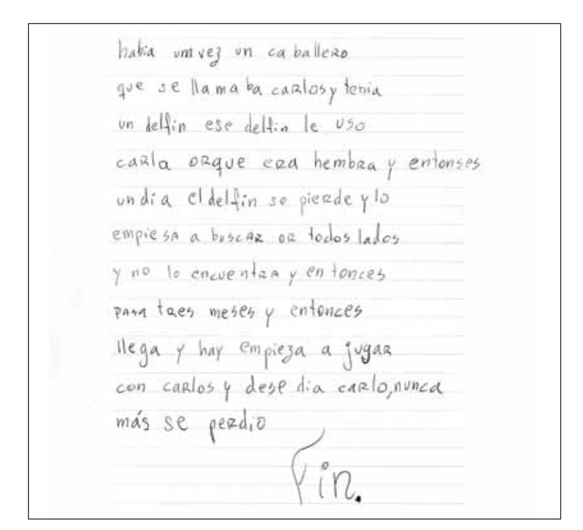


Figura 10: Ejemplo de cohesión, género cuento 4.° básico
Adaptado de ejemplos Simce Escritura 2008.

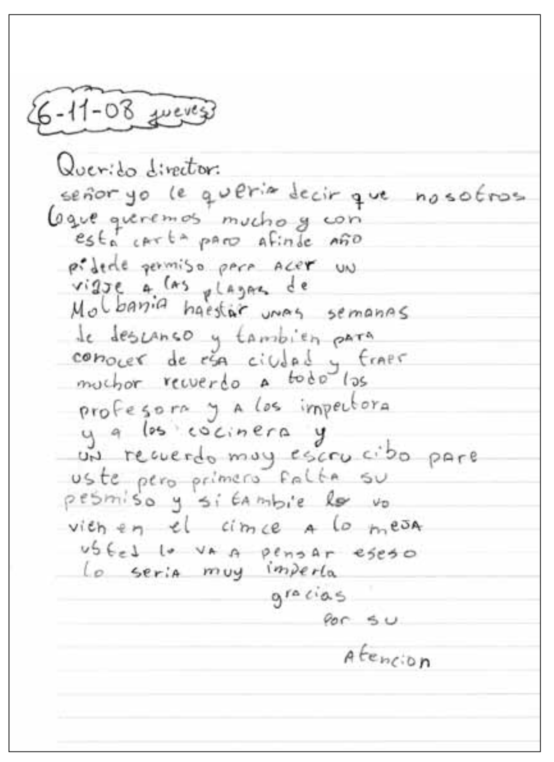
Criterio n.º 4: Estructura

Los distintos géneros poseen una estructura convencional que organiza la información de un modo particular para cumplir su función comunicativa (Bazerman, 2004). Los géneros no solo son un modo verbal de participación social, sino que también dan forma a las estructuras verbales que los componen. En otras palabras, los usos gramaticales y de lenguaje dependen siempre del género textual, por lo que es vital la enseñanza de diversos géneros en la escuela (Fitzgerald y Teasley, 1986; Verhoeven y Van Hell, 2008).

La categoría de género se refiere a la organización prototípica de los rasgos del texto (por ejemplo, la llamada «silueta textual» es una propiedad del género). Sin embargo, muchas veces los géneros se asocian con una secuencia textual predominante (por ejemplo, el cuento siempre es narrativo), mientras que otras veces esta asociación puede variar (un artículo puede ser tanto informativo como argumentativo). La estructura debe definirse, por lo tanto, según los parámetros de la tarea y el propósito.

Estudios anteriores de nuestro equipo sobre producciones escritas narrativas de estudiantes chilenos de 3.º, 5.º y 7.º básico han encontrado una relación significativa entre la estructura textual, la coherencia, el desarrollo de las ideas y el número de palabras escritas en el texto. Además, se encontró que estos niños tenían internalizada una estructura narrativa básica, pese a que los desenlaces de los cuentos eran generalmente mal resueltos (Sotomayor et al., 2013). Este dato resulta coincidente con un estudio de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) sobre el desempeño discursivo narrativo en niños chilenos: en general, las categorías narrativas de «presentación» y «episodio» aparecen más tempranamente, en tanto, la aparición del «final» es tardía y en muchos casos se trata de un final abrupto, no motivado por la historia. El desarrollo narrativo completo (presentación completa, episodio completo y final) recién está logrado mayoritariamente alrededor de los 10 a 11 años, lo que sugiere la presencia de distintos momentos en el desarrollo evolutivo de los niños en los que las estructuras de los géneros se terminan de internalizar.

Se ha demostrado que enseñar la estructura impacta positivamente en la calidad de los textos producidos por los niños, pues al conocer la estructura e internalizarla, ellos pueden destinar más recursos cognitivos a otros aspectos de la escritura (Fitzgerald y Teasley, 1986; Graham, McKeown, Kiuhara y Harris, 2012; McCutchen, 2011). Así, se destaca la importancia de enseñar explícitamente y mostrar modelos de estructuras textuales variadas, que incluyan géneros más allá del cuento, como el artículo informativo o la opinión, en los que se utilicen exposiciones y argumentaciones.


6-11-08 jueves

Querido director:
señor yo le queria decir que nosotros
lo que queremos mucho y con
esta carta paro afinde año
pidede permiso pera acer un
vigje a las plagas de
Molbania haestar unas semanas
de descanso y tambien para
conocer de esa ciudad y traer
muchor recuerdo a todo los
profesora y a los impectora
y a los cocinera y
un recuerdo muy escru cibo pare
uste pero primero falta su
pesmiso y si tambie lo vo
vien en el cimce a lo mejA
usted lo va a pensar eseso
lo seria muy imperla
gracias
por su
atencion

Figura 11: Ejemplo de estructura, género carta de solicitud 4.° básico
Adaptado de ejemplos Simce Escritura 2008.

La estructura se evalúa identificando la presencia de los elementos prototípicos en el texto. Por ejemplo, en un cuento, dichos elementos van a estar altamente vinculados con la secuencia narrativa: situación inicial, conflicto y desenlace. En el texto del ejemplo (figura 11) se muestran los siguientes componentes de la estructura de una carta: fecha, encabezado, cuerpo y despedida.

Las rúbricas propuestas en el capítulo 2 evalúan si cada uno de los géneros revisados (cuento, carta de solicitud y noticia) muestra la estructura convencional esperada. En la definición de dicha estructura hemos incluido tanto aspectos que se refieren a la secuencia textual predominante como a elementos propios del género.

Capítulo 2

Rúbricas de escritura

Las rúbricas que se presentan en las páginas siguientes fueron elaboradas para un proyecto de investigación cuyo objetivo fue describir los desempeños en escritura de niños de cuarto básico. Para ello se consideraron las dimensiones evaluadas en la prueba SIMCE, pero también otros aspectos de la calidad de la escritura reportados por la bibliografía especializada (ver **Lecturas recomendadas**). Sin embargo, tal vez lo más importante de destacar es que para su construcción se analizaron muchas muestras de escritos de niños, de manera de que estas rúbricas resultaran realistas y pertinentes para los profesores y estudiantes de nuestras escuelas.

2.1 Propuesta de rúbricas analíticas

A continuación presentamos las rúbricas propuestas. Ellas corresponden a rúbricas de tipo analítico: estudian los diversos aspectos de la escritura uno por uno. Estas rúbricas fueron creadas para los géneros cuento, carta de solicitud y noticia, y adaptadas para ser usadas en diversas tareas de escritura.

Cada una de ellas presenta:

- Nombre del criterio (dimensión por evaluar) y su definición operativa, es decir, cómo se entiende en esta rúbrica.
- Descriptores de los desempeños en cuatro niveles desde 1 (inicial) hasta 4 (desarrollado).
- Información adicional para definir o deslindar dichos desempeños.

Rúbrica cuento (texto narrativo)

Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa

El texto se ajusta a la situación comunicativa planteada en la tarea de escritura. Desarrolla el tema propuesto, considerando el propósito comunicativo de narrar y la relación con el destinatario, adecuando registro y tono.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto **no se ajusta** al **tema**. Y **No se ajusta** al **propósito** de narrar.	El texto **se ajusta** al **tema**. O **Se ajusta** al **propósito** de narrar. Y **No se ajusta** al **registro o tono** requerido por la situación comunicativa.	El texto **se ajusta** al tema. Y **Se ajusta** al **propósito** de narrar. Y El **registro y tono** son **generalmente adecuados**.	El texto **se ajusta** al **tema**. Y **Se ajusta** al **propósito** de narrar. Y **Se ajusta siempre** al **registro y tono** requerido por la situación comunicativa.
Información adicional	**Registro**: Variación de la lengua acorde al tema tratado, la intención comunicativa, la relación entre los interlocutores y el canal de comunicación (oral, escrito) en una situación comunicativa dada. **Tono**: Determina el grado de formalidad de los textos (solemne, neutral, informal, íntimo, etc.), las formas de tratamiento (cortés o descortés) y las marcas de subjetividad del emisor. Por ejemplo, en la siguiente tarea: «Escribe un cuento para tu hermano/a o sobrino/a pequeño que narre la historia de cómo una ostra perdió su perla», el tema es la historia de cómo una ostra perdió su perla, el propósito, narrar y el destinatario, un familiar pequeño, por lo que el tono debiera ser simple y apropiado para su edad.			

Criterio 2: Coherencia

El texto evidencia un sentido global completo y desarrolla estados o situaciones vinculados a un suceso o evento claro e identificable a lo largo del texto. No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para la construcción de sentido.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto **no** presenta **información suficiente** para construir un sentido. O El texto presenta **frecuentes (tres o más)** digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Y **No es posible** reconstruir su sentido global.	El texto presenta **vacíos de información**. O El texto presenta **algunas (una o dos)** digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Y **Es posible** reconstruir su sentido global, **aunque con gran dificultad**.	El texto presenta **vacíos de información**. Y El texto **no presenta** digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. Y **Es posible** reconstruir su sentido global con **algo de dificultad**.	El texto presenta **información completa** (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). Y El texto **no presenta** digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. Y **Es posible** reconstruir su sentido global **con facilidad**.
Información adicional	**Sentido global**: Idea general del texto. **Coherencia**: Se refiere al significado de un texto en su totalidad abarca las relaciones de las palabras con el contexto y al interior del texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática asociada a la macroestructura (contenido) y a la superestructura (esquema de organización) del texto. La coherencia se construye a partir de la información dada y las inferencias que activan los lectores para interpretar un texto a partir de conocimientos previos. En el caso del cuento, el sentido global se construye a partir del desarrollo de una secuencia de estados o situaciones ligados a un suceso o evento. **Digresiones temáticas**: Ideas que no se relacionan con el tema. **Ideas inconexas**: Ideas vagas, que no muestran claramente una relación semántica. **Falta de información**: El emisor omite elementos y la información debe ser completada con esfuerzo por el lector.			

Criterio 3: Cohesión (conectores)

El texto evidencia **relaciones lógico-semánticas** entre **oraciones y párrafos**, expresadas a través del empleo de **conectores**. Estos otorgan unidad semántica al texto.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td>
<td>El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores.
O
El texto presenta conectores casi siempre mal empleados.</td>
<td>El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) o muy repetitivos.
O
El texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50% correcto).</td>
<td>El texto presenta variados (tres o más) conectores.
Y
El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (más del 50% correcto).</td>
<td>El texto presenta variados (más de tres) conectores.
Y
El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td>
<td colspan="4">Cohesión: Es la unión gramatical de las proposiciones de un texto y se consigue mediante tres procedimientos: la mantención del referente, la progresión temática y la conexión entre ideas. Esta rúbrica se centra exclusivamente en este último aspecto por medio de la evaluación del uso de conectores.
Conectores: Son elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) que explicitan las relaciones que el enunciador establece entre oraciones. Por ejemplo:
• Temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad): antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, etc.
• Causales: porque, ya que, dado que, por eso, etc.
• Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada): pero, sino, aunque, sin embargo, a pesar de, etc.
• Concesivos (que conceden en un punto en una argumentación): claro, claro que, cierto, sin duda, etc.
• Comparativos: al igual que, como, así como, del mismo modo que, etc.
• Aditivos (introducen información cuyo contenido se añade a la señalada anteriormente): y, también, además.
• Ordenadores (marcan las distintas partes de un texto): para comenzar, en primer lugar, luego, también, por otra parte, finalmente, por último, etc.
En el caso del cuento, los conectores más usuales son los temporales. Eventualmente, podrían aparecer también conectores causales, aditivos y comparativos.
Un conector mal empleado es, por ejemplo, el uso de «y» con una función adversativa o el uso de «pero» que no cumple una función adversativa.</td></tr>
</table>

Criterio 4: Estructura

El texto muestra la estructura propia de la narración, esto es: **título**; presentación de un inicio (introducción de los personajes, el tiempo y el espacio); presentación de un **conflicto** (quiebre) que desencadena una sucesión de acontecimientos o **desarrollo**; y termina con un **desenlace** (resolución del conflicto, restitución del equilibrio).

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td><td>El texto presenta una descripción o enumeración, sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.</td><td>Ausencia de alguna de estas partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa).
O
El texto presenta un inicio, conflicto, desarrollo o desenlace que no están claramente definidos.</td><td>El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (podría no presentarse el título).
Y
Se presenta un conflicto débilmente definido.
Y
El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo "fin", "colorín colorado", "vivieron felices para siempre".</td><td>El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace.
Y
Se presenta un conflicto claramente definido.
Y
El desenlace está bien construido o bien resuelto.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td><td colspan="4">Una narración bien estructurada:
conflicto
desarrollo
desenlace
inicio
Inicio: ¿Dónde y cuándo ocurren los hechos?, ¿quiénes participan?, ¿cuál es la situación?
Desarrollo: ¿Cuáles son los hechos que hacen que la situación cambie?, ¿qué ocurre?, ¿a quién le ocurre?, ¿cómo ocurre?
Desenlace: ¿Cómo termina?
Desenlace abrupto: Carece de un hecho final y, en su lugar, puede utilizar fórmulas del siguiente tipo: fin, colorín colorado, vivieron felices para siempre, etc.
*Atención: Puede haber una fórmula de cierre del tipo fin, colorín colorado, vivieron felices para siempre después de un desenlace bien logrado.</td></tr>
</table>

Rúbrica carta de solicitud (texto argumentativo)

Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa

El texto se ajusta a la situación comunicativa planteada en la tarea de escritura. Desarrolla el **tema** propuesto considerando el **propósito** comunicativo de **convencer** y la relación con el **destinatario** adecuando **registro y tono**.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto **no se ajusta** al tema ni al **propósito**. O **No se dirige al destinatario**.	El texto **se ajusta** al **tema o** al **propósito**. Y **Se dirige** al **destinatario**. Y **No se ajusta** al **registro o tono** requerido por la situación comunicativa.	El texto **se ajusta** al **tema y** al **propósito**. Y **Se dirige** al **destinatario**. Y El **registro y tono** son **generalmente adecuados** a la situación comunicativa.	El texto **se ajusta** al **tema y** al **propósito**. Y **Se dirige** al **destinatario**. Y **Se ajusta siempre** al **registro y tono** requerido por la situación comunicativa.
Información adicional	**Registro**: Variación de la lengua acorde al tema tratado, la intención comunicativa, la relación entre los interlocutores y el canal de comunicación (oral, escrito) en una situación comunicativa dada. Por ejemplo, si el destinatario es una autoridad, se debiera usar un registro formal, no se debieran emplear fórmulas afectivas, se debieran usar apelativos como «señor/a, estimado/a» y elementos de cortesía, como «con mucho respeto, por favor». **Tono**: Determina el grado de formalidad de los textos (solemne, neutral, informal, íntimo, etc.), las formas de tratamiento (cortés o descortés) y las marcas de subjetividad del emisor. Por ejemplo, si el destinatario es una autoridad, se debiera usar un tono formal y cortés, y evitar un tono impositivo o insistente.			

Criterio 2: Coherencia

El texto muestra un **sentido global**, es decir, es posible reconstruir el vínculo entre la petición y los argumentos. No presenta **argumentos que se alejen del tema**, **argumentos confusos** u **omisión de información** necesaria para la construcción del sentido global.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto **no presenta información suficiente** para construir un argumento.	Presenta **argumentos** que **se alejan** de la petición **o** son **confusos**. O Presenta uno o más **argumentos sin desarrollo**.	Presenta **argumentos vinculados** a la petición. Y Presenta uno o más **argumentos parcialmente desarrollados** para lograr el propósito de convencer.	Presenta **argumentos vinculados** a la petición. Y Presenta uno o más **argumentos suficientemente desarrollados** para lograr el propósito de convencer.
Información adicional	**Ausencia de argumentos**: En lugar de argumentar los textos narran o describen. La evidencia no es suficiente para construir el vínculo entre la petición y los argumentos. **Falta de información**: El emisor omite elementos que da por sabidos. La información debe ser completada con esfuerzo por el lector.	**Argumento sin desarrollo**: Se enuncia el argumento pero no se desarrolla. **Argumento confuso**: Argumento que no muestra una relación semántica (lógica o subjetiva) en relación con la petición.	**Argumento parcialmente desarrollado**: Se enuncia el argumento, pero el desarrollo es débil.	**Argumento desarrollado**: Se enuncia y se desarrolla el argumento, presentando información complementaria (por ejemplo de tiempo, lugar, modo). Anticipa la posición del receptor.
	Sentido global: Idea general del texto. **Coherencia**: Se refiere al significado de un texto en su totalidad. En el caso del texto argumentativo, este es coherente cuando los argumentos fundamentan la posición del emisor. Los segmentos del texto argumentativo son coherentes en la medida que conducen a una misma conclusión, en este caso, la justificación del paseo.			

Criterio 3: Cohesión (conectores)

El texto evidencia **relaciones lógico-semánticas** entre **oraciones y párrafos**, expresadas a través del empleo de **conectores**. Estos otorgan unidad semántica al texto.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td><td>El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin **conectores**.

O

El texto presenta conectores **casi siempre mal empleados**.</td><td>El texto presenta algunos conectores que pueden ser **escasos** (**uno o dos**) **o muy repetitivos**.

O

El texto presenta conectores **frecuentemente mal empleados** (menos del 50 % correcto).</td><td>El texto presenta **variados** (**tres o más**) conectores.

Y

El texto presenta conectores **frecuentemente bien empleados** (más del 50 % correcto).</td><td>El texto presenta **variados** (**más de tres**) conectores.

Y

El texto presenta conectores empleados **siempre** de forma adecuada.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td><td colspan="4">**Cohesión**: Es la unión gramatical de las proposiciones de un texto y se consigue mediante tres procedimientos: la mantención del referente, la progresión temática y la conexión entre ideas. Esta rúbrica se centra exclusivamente en este último aspecto por medio de la evaluación del uso de conectores.

Conectores: Son los elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) que explicitan las relaciones que el enunciador establece **entre oraciones**. Por ejemplo:
• Temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad): antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, etc.
• Causales: porque, ya que, dado que, por eso, etc.
• Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada): pero, sino, aunque, sin embargo, a pesar de, etc.
• Concesivos (que conceden en un punto en una argumentación): claro, claro que, cierto, bueno, sin duda, etc.
• Comparativos: al igual que, como, así como, del mismo modo que, etc.
• Aditivos (introducen información cuyo contenido se añade a la señalada anteriormente): y, también, además.
• Ordenadores (marcan las distintas partes de un texto): para comenzar, en primer lugar, luego, también, por otra parte, finalmente, por último, etc.

En el caso de la **argumentación**, los conectores más usuales son los **causales**, **adversativos** y **concesivos**.

Un **conector mal empleado** es, por ejemplo, el uso de «y» con una función adversativa o el uso de «pero» que no cumple una función adversativa.</td></tr>
</table>

Criterio 4: Estructura

El texto muestra la estructura propia de la carta, esto es: la **fecha**, el **encabezado** (a quién va dirigida), el **cuerpo** (el desarrollo de la petición), la **despedida** y la **firma**. Puede incluir **posdata**.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td><td>El texto no evidencia ningún componente estructural de la carta (por ejemplo, se presenta un listado de oraciones o una estructura correspondiente a otro género como el cuento).</td><td>El texto presenta solo el cuerpo o el cuerpo y otro componente de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida o firma).
Y
Puede que las partes no se encuentren bien delimitadas en el espacio.</td><td>El texto presenta el cuerpo y dos o más componentes de la carta (fecha, encabezado, despedida, firma).
Y
Puede que las partes no se encuentren bien delimitadas en el espacio.</td><td>El texto incluye el cuerpo y tres o más componentes de la carta (fecha, encabezado, despedida y firma).
Y
Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td><td colspan="4">Una carta bien delimitada:

Fecha
Encabezado
Cuerpo
Despedida
Firma

Ejemplos de tipos de despedida: Le agradezco su comprensión, Atentamente, Se le agradece su cooperación, Esperando su respuesta con mucho respeto.
*Posdata es un elemento adicional que puede aparecer en la carta
*La fecha puede incluir también el lugar</td></tr>
</table>

Rúbrica noticia (texto expositivo-informativo)

Criterio 1: Adecuación a la situación comunicativa

El texto se ajusta a la situación comunicativa planteada en la tarea de escritura. Desarrolla el **tema** propuesto considerando el **propósito** comunicativo de **informar** y la relación con el **destinatario o medio de publicación** ajustando **registro y tono**.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td><td>El texto no se ajusta al propósito de informar, sino que solo narra, describe, invita, etc.
O
El texto no se ajusta al tema planteado en la tarea.</td><td>El texto se ajusta al propósito.
Y
Se aleja de algunos elementos del tema.
O
No se ajusta al registro o tono requerido por el medio de publicación o propósito comunicativo.</td><td>El texto se ajusta al propósito.
Y
Se ajusta al tema.
Y
El registro y tono son generalmente adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo.</td><td>El texto se ajusta al propósito.
Y
Se ajusta al tema.
Y
El registro y tono son siempre adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td><td colspan="4">Registro: Es la variación de la lengua acorde al estilo del género, la intención comunicativa, la relación entre los interlocutores y el canal de comunicación (oral, escrito) en una situación comunicativa dada.
Tono: Determina el grado de formalidad de los textos (solemne, neutral, informal, íntimo, etc.), las formas de tratamiento (cortés o descortés) y las marcas de subjetividad del emisor.
Por ejemplo, en el caso de una noticia informativa, que debiera ser objetiva, un registro y tono siempre adecuados mantienen la tercera persona o la forma impersonal y no aparecen apreciaciones personales. Un registro y tono generalmente adecuados podrían alternar la tercera persona con la primera persona o incluir algunas apreciaciones personales. Por último, una noticia informativa que no se adecúa al registro o tono presenta solamente la primera persona o incluye apreciaciones personales.</td></tr>
</table>

Criterio 2: Coherencia

El texto evidencia un **sentido global completo** y presenta la **información mínima** requerida (qué, quién, cuándo, dónde, cómo) para dar sentido a la noticia y mantener el tema a lo largo del texto. No presenta **digresiones temáticas**, **ideas inconexas** u **omisión de información** necesaria para la construcción de sentido.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td>
<td>El texto no presenta información suficiente.

O

El texto presenta gran cantidad de digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.

Y

No es posible reconstruir el sentido global de la noticia.</td>
<td>El texto presenta información mínima para construir el sentido de una noticia.

O

Presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.

Y

Es posible reconstruir el sentido global de la noticia, aunque con gran dificultad.</td>
<td>El texto presenta información suficiente para construir el sentido de una noticia.

Y

Puede presentar algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero mantiene o retoma la idea principal.

Y

Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con algo de dificultad.</td>
<td>El texto presenta información completa para construir el sentido de una noticia.

Y

No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.

Y

Es posible reconstruir el sentido global de la noticia con facilidad.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Información adicional</td>
<td></td>
<td>Información mínima: Responde a ¿qué sucedió? y a una más de las siguientes preguntas:
• ¿Quién participó?
• ¿Cuándo sucedió?
• ¿Dónde sucedió?
• ¿Cómo sucedió?</td>
<td>Información suficiente: Responde a ¿qué sucedió? y a dos más de las siguientes preguntas:
• ¿Quién participó?
• ¿Cuándo sucedió?
• ¿Dónde sucedió?
• ¿Cómo sucedió?</td>
<td>Información completa: Responde a ¿qué sucedió? y a tres más de las siguientes preguntas (algunas son desarrolladas con mayor detalle):
• ¿Quién participó?
• ¿Cuándo sucedió?
• ¿Dónde sucedió?
• ¿Cómo sucedió?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Coherencia: Se refiere al significado de un texto en su totalidad y abarca las relaciones de las palabras con el contexto y al interior del texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática asociada a la macroestructura (contenido) y a la superestructura (esquema de organización) del texto. La coherencia se construye a partir de la información dada y de las inferencias que activan los lectores para interpretar un texto a partir de conocimientos previos.

Digresiones temáticas: Ideas que no se relacionan con el tema.

Ideas inconexas: Ideas vagas, que no muestran claramente una relación semántica.

Falta de información: El emisor omite elementos y la información debe ser completada con esfuerzo por el lector.</td></tr>
</table>

Criterio 3: Cohesión (conectores)

El texto evidencia **relaciones lógico-semánticas** entre **oraciones y párrafos**, expresadas a través del empleo de **conectores**. Estos otorgan unidad semántica al texto.

<table>
<tr><th></th><th>Nivel 1</th><th>Nivel 2</th><th>Nivel 3</th><th>Nivel 4</th></tr>
<tr><td>Rúbrica</td><td>El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores.
O
El texto presenta conectores casi siempre mal empleados.</td><td>El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) o muy repetitivos.
O
El texto presenta conectores frecuentemente mal empleados (menos del 50 % correcto).</td><td>El texto presenta variados (tres o más) conectores.
Y
El texto presenta conectores frecuentemente bien empleados (más del 50 % correcto).</td><td>El texto presenta variados (más de tres) conectores.
Y
El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.</td></tr>
<tr><td>Información adicional</td><td colspan="4">La cohesión es la unión gramatical de las proposiciones de un texto y se consigue mediante tres procedimientos: la mantención del referente, la progresión temática y la conexión entre ideas. Esta rúbrica se centra exclusivamente en este último aspecto por medio de la evaluación del uso de conectores.
Conectores: Elementos gramaticales (conjunciones, adverbios o expresiones gramaticalizadas) que explicitan las relaciones que el enunciador establece entre oraciones. Por ejemplo:
• Temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad): antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, etc.
• Causales: porque, ya que, dado que, por eso, etc.
• Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada): pero, sino, aunque, sin embargo, a pesar de, etc.
• Concesivos (que conceden en un punto en una argumentación): claro, claro que, cierto, sin duda, etc.
• Comparativos: al igual que, como, así como, del mismo modo que, etc.
• Aditivos (introducen información cuyo contenido se añade a la señalada anteriormente): y, también, además.
• Ordenadores (marcan las distintas partes de un texto): para comenzar, en primer lugar, luego, también, por otra parte, finalmente, por último, etc.
En el caso de la noticia, los conectores más usuales son los temporales. Eventualmente, podrían aparecer también conectores causales, aditivos y comparativos.
Un conector mal empleado es, por ejemplo, el uso de «y» con una función adversativa o el uso de «pero» que no cumple una función adversativa.</td></tr>
</table>

Criterio 4: Estructura

El texto muestra la estructura propia de la noticia, **esto es: epígrafe o antetítulo, titular, bajada**, ***lead*** o entradilla y **cuerpo** de la noticia.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto no evidencia **ningún componente** estructural de la noticia (por ejemplo, se presenta un listado de oraciones o una estructura correspondiente a otro género, como el cuento).	El texto presenta **uno o dos componentes** de la estructura de la noticia. Y Puede que las partes **no** se encuentren **bien delimitadas** en el espacio.	El texto presenta el **cuerpo y dos o más componentes** de la noticia. Y Puede que las partes **no** se encuentren **bien delimitadas** en el espacio.	El texto incluye el **cuerpo** y **tres o más componentes** de la noticia. Y Las partes se encuentran **bien delimitadas** en el espacio.
Información adicional	**Una noticia bien delimitada**: *Epígrafe o antetítulo* **Titular** **Bajada** Lead o entradilla Cuerpo de la noticia El **epígrafe o antetítulo** y el **titular** proporcionan la información esencial de la noticia y deben llamar la atención del lector, invitándolo a seguir leyendo. La **bajada** es una síntesis de lo más importante de la noticia. El ***lead*** **o entradilla** es el primer párrafo o líneas de la noticia que resumen lo esencial. Generalmente responde a las cinco preguntas fundamentales de la noticia: qué, quién, cuándo, dónde y cómo. El **cuerpo** de la noticia agrega más información a la expuesta en el *lead*, ordenándola de manera decreciente de acuerdo a la importancia.			

2.2 Orientaciones didácticas para trabajar la escritura en el aula

Nuestra propuesta es utilizar las rúbricas de manera activa en la enseñanza y la práctica escolar de estos tres géneros (cuento, noticia y carta de solicitud) a lo largo de la educación básica. Para lograrlo, hemos diseñado e implementado, en conjunto con profesores de aula, una serie de actividades para los niveles de 3.º a 6.º básico. Las cinco directrices básicas para este trabajo se detallan a continuación:

Contextualizar, adaptar, crear

La escritura no es una habilidad rígida ni previsible: sus características siempre van a responder a las necesidades de comunicación. Al ser compleja y multidimensional, no todos los estudiantes la aprenden al mismo tiempo ni del mismo modo. Por ello, para hacer un trabajo eficiente, las rúbricas deben adaptarse al contexto de la tarea y al contexto de la escuela: quiénes son y qué saben los alumnos. En otras palabras, el profesor es dueño de adaptar las rúbricas a la actividad de escritura que va a aplicar en su curso en virtud de las necesidades pedagógicas de sus estudiantes. Esta adaptación incluye, si es necesario, la simplificación del lenguaje de los descriptores para crear una versión más amigable. Asimismo, otros factores contextuales, como las escuelas rurales con cursos multigrado, o la existencia de programas de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, también pueden determinar el tipo de adaptación de estos instrumentos.

La importancia de la tarea

Ver distintos tipos de tareas de escritura en el **capítulo 3**

Las tareas de escritura son cruciales para el logro de los objetivos de aprendizaje. Por un lado, estas deben ser motivantes y desafiantes; por otro, deben ofrecer siempre un marco en el que aparezca una situación comunicativa: un propósito (convencer, narrar, exponer, explicar, invitar, etc.), un género textual (carta, cuento, noticia, artículo, informe, etc.) y un destinatario del texto escrito que guíen al escritor. Estos elementos contribuyen a que el estudiante cree una representación mental de lo que debe hacer y despliegue recursos de escritura adecuados para este fin.

Ofrecer información a los estudiantes

Las rúbricas contienen mucha información que puede utilizarse activamente para ayudar a los estudiantes a nutrir su repertorio de recursos. A partir de las definiciones de los criterios y de la información adicional, los docentes pueden elaborar fichas, recordatorios y otros recursos de aprendizaje para poner a disposición de los estudiantes mientras escriben. Por ejemplo, si en una unidad se está trabajando la escritura de artículos expositivos, el profesor puede crear un papelógrafo como el siguiente para mantener expuesto en la sala de clases:

CONECTORES PARA ORDENAR LA INFORMACIÓN		
Para iniciar	**Para continuar o agregar ideas**	**Para cerrar**
Primeramente	En segundo lugar	En último lugar
En primera instancia	En segunda instancia	Finalmente
Para comenzar	Además	Por último
En primer lugar	Luego	En última instancia
Antes que todo	También	
	Por otra parte	
	Para continuar	
	Posteriormente	

Figura 12: Ejemplo de tabla para presentar información adicional
Fuente: Adaptado de Guías Didácticas de Lenguaje y Comunicación, Apoyo Compartido, Ministerio de Educación.

Hacer partícipes a los estudiantes

El profesor puede crear versiones simplificadas de las rúbricas o fragmentarlas en dimensiones para que los estudiantes puedan autoadministrarlas en instancias guiadas de autoevaluación y evaluación entre pares. Para eso, es importante mostrar siempre a los estudiantes cómo hacerlo y ayudarlos en sus reflexiones para mejorar sus propios textos.

Otro modo altamente recomendado para contextualizar y hacer partícipes a los estudiantes es construir en conjunto con ellos las rúbricas de evaluación. Por ejemplo, se puede discutir con ellos cómo sería un cuento bien logrado y generar descripciones que reflejen los criterios de la rúbrica, pero en un lenguaje que todos entiendan y con el que estén de acuerdo. Para esto se pueden anotar estas descripciones en la pizarra, un *PowerPoint* o en un papelógrafo que pueda pegarse en la sala.

Transparentar criterios y evaluar el proceso

Ya que la rúbrica explicita criterios y dimensiones de la escritura, esta se debe utilizar para ofrecer información útil a los estudiantes. Presentar la rúbrica al iniciar la actividad sirve para que sepan qué se espera de ellos y cómo serán evaluados. Del mismo modo, es fundamental asegurar instancias de evaluación formativa y de proceso, de modo que ellos puedan comparar su texto con lo esperado y mejorarlo en función de ello.

2.3 Propuestas didácticas de profesores en ejercicio

Las siguientes experiencias de aula fueron diseñadas e implementadas por cuatro docentes en ejercicio entre tercer y sexto año básico a partir de los principios presentados a lo largo de este libro. En cada una de ellas, los profesores implementaron las rúbricas de este manual con las adaptaciones necesarias para resolver diferentes desafíos que sus contextos, objetivos pedagógicos y necesidades particulares representaban.

Experiencia n.° 1: Reporteros de nuestro colegio

	Ficha técnica
Profesora	María Graciela Veas
Curso	Tercero básico.
Género textual	Noticia.
Propósito	Informar sobre hechos noticiosos ocurridos en el colegio.
Destinatario	Todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, paradocentes y apoderados.
Tiempo estimado	11 horas pedagógicas (7 clases).
Referencia curricular (Objetivos de Aprendizaje)	**N.º 17**: planificar la escritura generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones y otras estrategias. **N.º 18**: escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte, mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente, corrigen la ortografía y la presentación.
Objetivo de Aprendizaje de esta experiencia	Escribir noticias mediante estrategias grupales sobre acontecimientos importantes del colegio que respondan a la estructura prototípica, con un registro formal y tono neutro.
Uso de la rúbrica	La rúbrica de noticia se utilizó como instrumento de evaluación diagnóstica y sumativa final, con adaptaciones menores para el nivel del curso. El desafío de complejidad representado por el uso de «y» y «o» en la descripción de cada nivel de desempeño fue solucionado mediante la separación de cada indicador en dimensiones aún menores. Para esto, la rúbrica se distribuyó en formato de pauta. Además, fue la base para la elaboración de las pautas más breves de auto y coevaluación que se utilizaron durante la implementación.
Clases	1. Diagnóstico y definición de qué y cómo trabajar durante la unidad. 2. Revisión de las preguntas clave de la noticia. 3. Análisis de la estructura de la noticia. 4. Planificación de la tarea de escritura. 5. Escritura interactiva del cuerpo de la noticia. 6. Escritura de la titulación de la noticia. 7. Transcripción de la noticia en el computador.

Clase 1: Diagnóstico y definición de qué y cómo trabajar durante la unidad (90 minutos)

Recomendación

Procure que la experiencia se lleve a cabo en una época del año en que haya varios acontecimientos noticiosos en la comunidad que puedan ser reporteados por los niños. Por ejemplo: celebración del aniversario del colegio, Fiestas Patrias, o alguna fecha significativa.

1. La profesora pregunta a los estudiantes qué es una **evaluación diagnóstica** y cuál es su importancia. Luego, explica la relevancia de esta etapa para tomar decisiones sobre qué y cómo se aprenderá a lo largo de la unidad.

Ver guía de evaluación diagnóstica en la página 75

2. Presenta a los niños la anécdota de la figura 13 para que sea convertida a noticia en parejas. Leen en conjunto la historia y luego les solicita a los estudiantes escribir la noticia. Posteriormente, retira los escritos que serán revisados usando la **rúbrica adaptada**.

Ver rúbrica adaptada en las páginas 76 y 77

Hola, soy Joaquín, tengo 8 años y voy en el tercero básico del colegio «Los Pajaritos» de la comuna de Maipú. La semana pasada en mi colegio se vivió un momento espectacular. Yo estaba muy tranquilo poniendo atención a la clase de Lenguaje y Comunicación cuando tocaron la puerta de la sala. La profesora abre la puerta y era Alexis Sánchez, el mejor delantero de la selección chilena de fútbol actualmente. Me sentí muy feliz, al igual que todos mis compañeros. Por ello, todos nos paramos a abrazarlo, pedirle autógrafos y fotografías con él. Luego, la profesora nos pidió que volviéramos a nuestros puestos para que pudiéramos hacerle preguntas.

Durante la ronda de preguntas, una compañera le preguntó cómo se sintió durante el mundial de Brasil y él respondió: «Nunca me había sentido tan emocionado y orgulloso de representar a mi país». Finalmente, Alexis nos mostró cómo domina el balón de fútbol, llegando a darle 100 golpes a la pelota de diversas formas: cabecita, pecho, y muchas más. Cuando se fue el jugador de fútbol dijo que le gustó mucho poder visitar a nuestro curso porque le recordó cuando él iba en el colegio. Nunca me había sentido tan sorprendido, era la primera vez que alguien tan importante venía a mi colegio.

Figura 13. Anécdota para diagnóstico

3. Muestra la unidad de noticia y entrega una **guía de planificación** para que los estudiantes reflexionen en grupo sobre qué y cómo trabajarán esta unidad. Un ejemplo de la guía se muestra en la figura 14.

Ver guía de planificación en la unidad de noticia en la página 78

4. Invita a los estudiantes a compartir sus respuestas y deciden grupalmente el qué y el cómo trabajar durante la unidad.


Planifiquemos la unidad de noticia

Esta semana iniciaremos el trabajo de una nueva unidad de aprendizaje, llamada «Reporteros de nuestro colegio», en donde trabajaremos la estructura de una noticia. Hoy, te invito a que planifiquemos qué y cómo aprenderemos durante esta unidad.

¿Qué sabes acerca de la noticia?
- Las noticias se pueden encontrar en diarios y revistas.

¿Qué te gustaría aprender de la noticia? ¿Por qué?
¿Cuáles son las partes de la noticia?

¿Cómo te gustaría aprenderlo?
- Leyendo
- Trabajo en grupo
- Mirando el diario
- Escribiendo una noticia

¿Cómo te gustaría que evaluáramos la unidad de noticia?
- Haciendo un diario
- Revisando en clases

Figura 14. Ejemplo guía de planificación

Clase 2: Revisión de las preguntas clave de la noticia (90 minutos)

1. La profesora recuerda una de las metas propuestas en la clase anterior: comprender noticias y señala que ese se convertirá en el objetivo de la clase.
2. La docente entrega un impreso y lee junto a los estudiantes la **noticia** de la figura 15. Tras la lectura, les pide a los niños subrayar la información más importante.
3. Pregunta a los alumnos cuál es la información más importante de esta noticia y va listando las respuestas en la pizarra.
4. Explica que todas las noticias responden a cinco preguntas-clave. Luego anota en el pizarrón estas preguntas y las contesta en conjunto con los niños, como se ve en la figura 16.

Ver noticia para subrayar en la página 79

PES 2015 ya tiene su primer tráiler profesional

El videojuego simulador de fútbol mostró sus primeras imágenes diseñadas para las consolas de nueva generación.

Por Francisco Aguirre A. – 25/06/2014 – 17:33

Luego de algunas imágenes liberadas esta mañana en donde se destacaba la presencia de Arturo Vidal como uno de los protagonistas, la empresa Konami lanzó el primer tráiler promocional del nuevo Pro Evolution Soccer 2015.

Si bien el tráiler no muestra imágenes de la jugabilidad y sólo se detiene en trucos con la pelota, cabe destacar el acabado gráfico del juego, que tendrá más detalles el próximo 3 de julio.

En cuanto a su disponibilidad en las diversas plataformas, por ahora, sólo se tiene confirmación de PlayStation 4 por un tuit de Konami. Se espera que el juego esté en tiendas el próximo 23 de septiembre

Adaptación de noticia de La Tercera online
http://www.latercera.com

Figura 15: Noticia para subrayar

«¿Qué sucedió?»	Se presentó el primer tráiler promocional del nuevo juego *Pro Evolution Soccer 2015* (PES).
«¿Cuándo sucedió?»	En la mañana del 25 de junio de 2014.
«¿Dónde sucedió?»	En Internet (se infiere).
«¿A quién le sucedió?»	A la empresa Konami.
«¿Cómo sucedió?»	Algunas imágenes fueron liberadas esta mañana por la empresa Konami.

Figura 16. Preguntas clave de la noticia «PES 2015»

Recomendación

Deténgase especialmente en el «¿cuándo sucedió?», pues a esta edad los niños tienden a confundir la fecha de publicación con la fecha del suceso. Por esto hay que estar atento a expresiones como «esta mañana» o «ayer» que aparecen frecuentemente en las noticias, para identificar la fecha del suceso.

5. El profesor reparte **una noticia sobre el nacimiento de dos gorilas en Nueva York para trabajo individual**. Esta vez, los niños leen la noticia y luego subrayan las respuestas a las cinco preguntas clave, utilizando diferentes colores (figura 17). Luego reportan al curso y revisan sus respuestas en voz alta (ver respuesta a preguntas clave en figura 18).

Ver noticia para subrayar en la página 80

NOTICIA 2:

Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York

Son los primeros gorilas nacidos en ocho años en este recinto. La especie de estas crías está en peligro crítico.

por EFE - 25/04/2014 - 17:23

El zoológico neoyorquino del Bronx ha visto nacer sus primeras crías de gorila después de ocho años, las cuales han visto la luz con poco más de un mes de diferencia.

Las dos crías tienen el mismo padre: Earnie, un gorila de 31 años, pero provienen de dos madres distintas. La primera nació el 10 de marzo, y la más pequeña nació el 17 de abril.

El sexo de las crías no se conoce ya que los cuidadores del recinto todavía no se han acercado lo suficiente para poder examinarlos.

Los recién nacidos son gorilas del bosque del Congo, originarios de África ecuatorial, y su especie está en peligro crítico.

Adaptación de noticia de La Tercera online
http://www.latercera.com/

Figura 17: Ejemplo de noticia subrayada

«¿Qué sucedió?»	Nacieron dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York.
«¿Cuándo sucedió?»	El 10 de marzo nació la primera cría y el 17 de abril nació la más pequeña.
«¿Dónde sucedió?»	En el zoológico del Bronx, en Nueva York.
«¿A quién le sucedió?»	Al zoológico del Bronx.
«¿Cómo sucedió?»	Las crías nacieron del mismo padre, que se llama Earnie y que tiene 31 años, y de dos madres distintas. Nacieron con más de un mes de diferencia y son los primeros gorilas nacidos en ocho años en este recinto.

Figura 18: Preguntas clave de la noticia «Nacen dos gorilas»

Clase 3: Análisis de la estructura de la noticia (45 minutos)

1. A partir de las noticias entregadas la clase anterior, la docente pide a los niños diferenciar las partes de la noticia a partir de elementos paratextuales, tales como el tamaño de la letra, la tipografía y la diagramación. Para ayudarlos, pregunta: ¿cómo es esta parte?, ¿para qué sirve?
2. Luego escribe en la pizarra los nombres de cada parte (titular, bajada, cuerpo, fecha y autor), sus funciones y características.
3. Explica que la objetividad es muy importante para construir una noticia y que esto se logra entregando evidencias. Junto con los estudiantes identifican algunos tipos de evidencias que se pueden encontrar en la noticia proyectada: fotografías o imágenes, cifras y citas de entrevistas.
4. La docente sugiere posibles hechos noticiosos del colegio y pide que los estudiantes planteen evidencias para dichos hechos. Aprovecha de modelar cómo se cita en una noticia: uso de comillas, cita textual, escribir la fuente.

Clase 4: Planificación de la tarea de escritura (90 minutos)

1. En esta clase la profesora presenta la tarea de escritura a los niños:

La tarea de escritura: Reporteros de nuestro colegio

Escribe una noticia para informar sobre un acontecimiento importante del colegio. Cada noticia se publicará en el periódico del curso que estará destinado a toda la comunidad escolar: estudiantes, profesores, paradocentes y apoderados.

Además, debes recordar que las noticias deben:

- Mostrar un hecho novedoso.
- Responder a las cinco preguntas clave.
- Ser objetivas, presentar evidencias.
- Estar escritas en un registro formal.
- Tener la estructura de la noticia: titular, bajada, cuerpo, fecha y autor.

2. Los estudiantes se dividen en grupos y escogen el hecho noticioso sobre el que van a reportear. Para ello, se ayudan de la calendarización del colegio y se organizan para preguntar a otros integrantes de la comunidad sobre algún acontecimiento que esté próximo a ocurrir.
3. La docente entrega una **hoja de registro del reporteo**, la explica y los estudiantes se organizan en tareas como qué información recolectará cada uno, a quién entrevistarán, quién traerá cámara fotográfica, grabadora, etc.

Ver hoja de registro de reporteo en la página 81

4. La profesora reparte una **hoja de planificación** para el **cuerpo de la noticia** y explica cómo se debe llenar. Refuerza que todos los niños participen en la escritura de esta hoja (figura 19).
5. La docente cierra la clase con una discusión sobre la utilidad de la planificación para la textualización.

Ver hoja de planificación en las páginas 82 y 83

Lenguaje y Comunicación/ Terceros básicos
Prof. Ma. Graciela Veas

Nº de párrafo	Preguntas claves que se responderán	Respuestas a las preguntas claves	Evidencias en cifras que se incluirán	Evidencias a partir de las entrevistas (selección de citas)
1	¿qué sucedió? ¿dónde sucedió? ¿Cuándo sucedió?	-La final de basquetball -En la cancha del colegio san leonardo - Lunes 13 de octubre desde las 4:30 hasta la 8:30 horas	1 lugar Feria Austral 2 lugar San leonardo 3 lugar	
2	¿Cómo sucedió? ¿a quien le sucedió?	- FUE UN CAMPEONATO ORGANISADO POR EL PROFESOR ISRAEL RAMIRES DEL TALLER DE BASQUETBOL - ALOS ALUMNOS BASQUETBOLISTAS DELOS COLEGIOS SAN LEONARDO, BOSTON COLLOGE, TERRA USTRALY CERRA		Eduardo ortiz "al comienzo me senti muy nervioso y despues me senti más tranquilo"

Figura 19: Ejemplo de hoja de planificación

Recomendación

La etapa del reporteo puede requerir más de una semana, dependiendo de la actividad o hecho que elijan los estudiantes. Esto se debe tomar en cuenta al planificar la clase siguiente.

Clase 5: Escritura interactiva del cuerpo de la noticia (90 minutos)

1. La profesora recuerda la estructura de la noticia y explica que ahora redactarán el cuerpo de la noticia usando la información recogida en el reporteo. Para ello, entrega a cada grupo su hoja de planificación y les entrega plumones y un pliego de papel *kraft*.
2. Cada grupo escribe de manera compartida la noticia a partir de su planificación, como se observa en la figura 20.

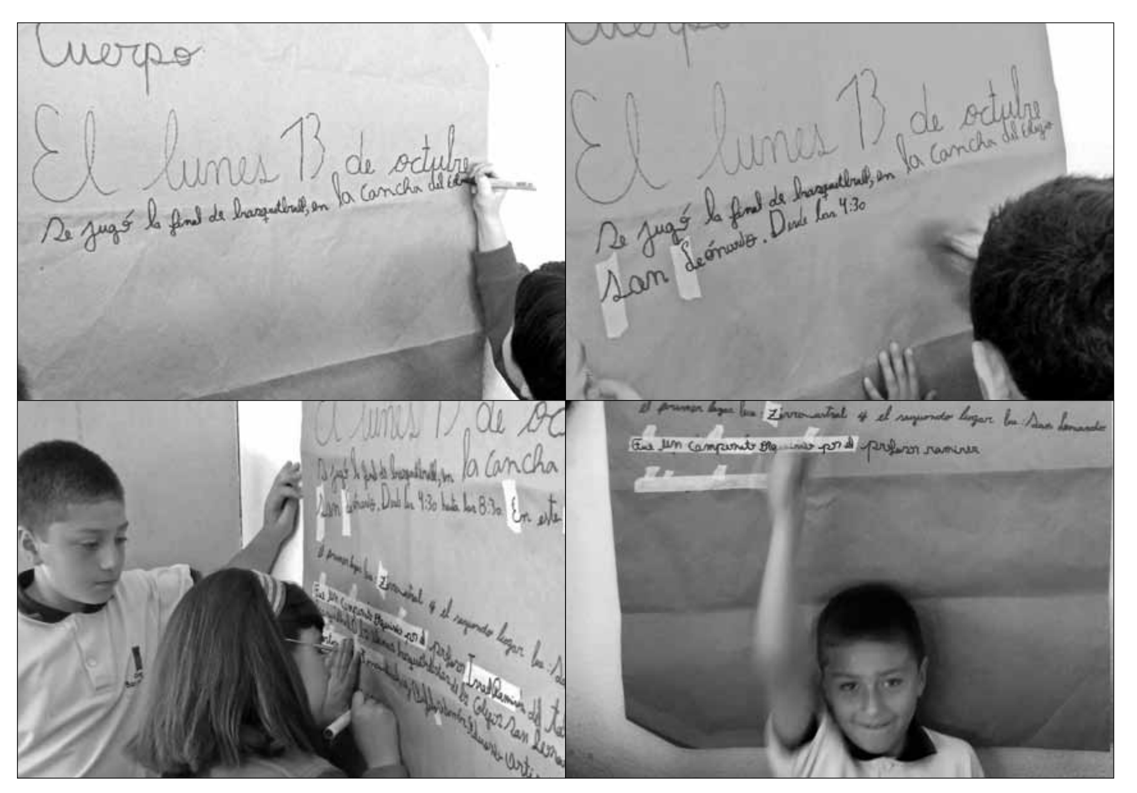


Figura 20: Escritura interactiva

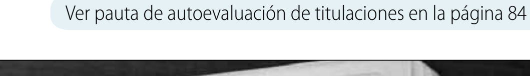
Más información sobre la «escritura interactiva» en la página 51

> **Recomendación**
> Para la escritura interactiva es recomendable la presencia de un adulto mediador. Invite y apóyese en asistentes de la educación o estudiantes en práctica. También es una buena posibilidad para invitar a apoderados.

3. Mientras escriben, los niños, con ayuda de la profesora o de otro adulto, revisan los errores de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas. Para la corrección se utiliza cinta de enmascarar (*masking tape*) que permite reescribir.
4. Los niños terminan de redactar una primera versión de los dos párrafos del cuerpo de la noticia en el papelógrafo y se guarda el material para la siguiente sesión.

Clase 6: Escritura de la titulación de la noticia (45 minutos)

1. La profesora conduce una reflexión sobre la función de cada parte de la noticia y se enfoca en el titular y la bajada, y sus diferencias. Para ello, utiliza ejemplos reales tomados del diario.
2. Cuando lo anterior ha quedado claro, los niños escriben en forma individual la titulación (titular y bajada) para la noticia que redactaron la clase anterior. Para ello, la profesora entrega una **pauta de autoevaluación**, la explica y les recomienda considerarla al escribir, como se observa en la figura 21.
3. Los niños escriben las titulaciones de manera individual. La profesora apoya y supervisa el proceso, corrige errores y los rectifica para todo el curso. Los estudiantes que terminan de escribir aplican la pauta de autoevaluación.


Ver pauta de autoevaluación de titulaciones en la página 84

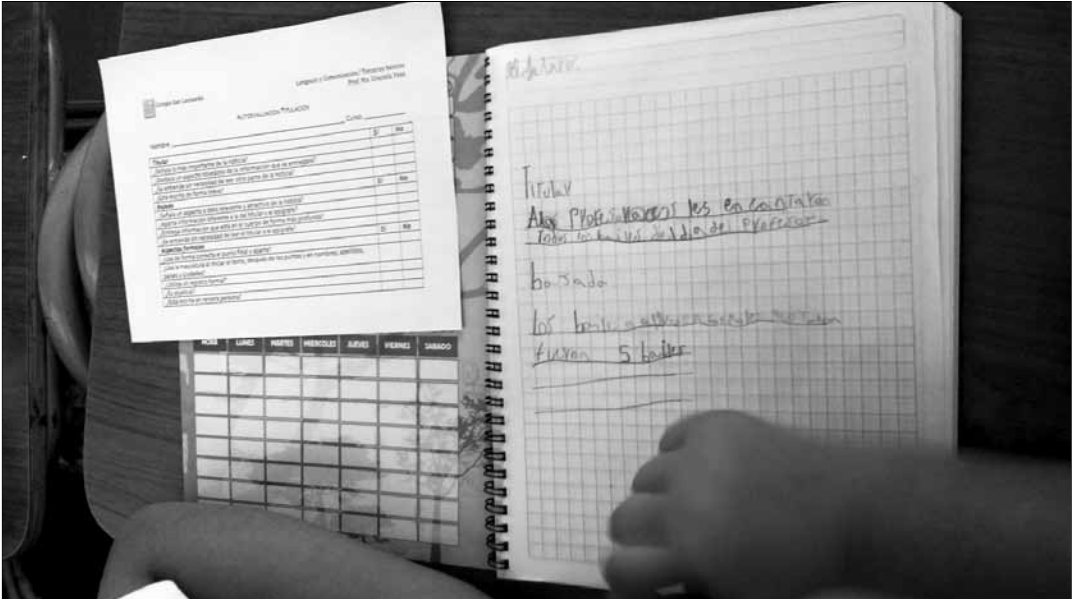


Figura 21: Escritura de titulaciones

4. Los alumnos se juntan en sus grupos de trabajo y la profesora les entrega la versión revisada del cuerpo de la noticia que escribieron en la clase anterior. Los niños, mediados por la profesora, escogen el mejor titular y la mejor bajada, y los escriben en su cuaderno.

Recomendación

Utilice los espacios de monitoreo del trabajo individual para reforzar el uso del metalenguaje. Por ejemplo, en la experiencia, la profesora detectó errores en la construcción de titulares, pues estos eran títulos («El Simce de cuarto básico») y no titulares («Cuartos básicos rinden Simce»). Para corregirlo, la docente mostró ambos en la pizarra e hizo reflexionar a los niños sobre cuál de ellos era más adecuado y por qué. En esta reflexión se refirió al verbo conjugado que es necesario en los titulares de noticias, ya que estas refieren a un hecho que ocurrió. Luego, los invitó a revisar y corregir sus titulares.

Clase 7: Transcripción de la noticia en el computador (45 minutos)

Recomendación

Durante la implementación de esta clase, la profesora contó con la ayuda de apoderados que apoyaron la escritura de los niños. Considere invitar con antelación a apoderados, o bien apoyarse en otro personal disponible (asistentes de la educación, estudiantes en práctica).

1. Los estudiantes de cada grupo, junto con un adulto, se agrupan en torno a un computador.
2. Los niños dictan o transcriben el cuerpo de la noticia. El grado de participación puede variar, pero al menos todos deberían transcribir por sí solos una oración del cuerpo y su nombre al firmar la noticia. El adulto ayuda a corregir problemas de mayúsculas, hiposegmentaciones y ortografía.
3. Los niños escogen una imagen de las que han obtenido en su reporteo para incluir en la noticia. Si no la tienen, buscan una en Internet. La clase termina cuando cada grupo ha redactado y diagramado su noticia con titular, bajada, dos párrafos de cuerpo y fotografía.
4. La profesora revisa los trabajos utilizando una **pauta** con los mismos criterios de la rúbrica adaptada. La función de la pauta es ahorrar papel, puesto que los puntajes corresponden a los mismos puntajes de la rúbrica.

Ver pauta de evaluación final en las páginas 85 y 86

Recomendación

Si resulta imposible utilizar computadores, programe una clase de 90 minutos y facilite que los niños diagramen las noticias a mano, usando cartulinas, lápices de colores y fotografías. Puede pedir asesoría al profesor de Arte para la encuadernación del periódico.

Comentario de la profesora María Graciela Veas:

«Los estudiantes estuvieron muy motivados durante la unidad por la experiencia de reportear. Muchos de ellos tuvieron que trabajar fuera de la jornada escolar para poder reunir las evidencias necesarias y se contó en esto con el apoyo de los apoderados. Además, los estudiantes señalaron que fue muy importante ser reporteros de hechos tan cercanos, pero que no siempre sabían que existían y pasaban desapercibidos. Este aspecto motivacional aportó mucha seriedad y compromiso para adquirir los contenidos necesarios para convertirse en escritores de noticia, por lo que los logros fueron los esperados. Los estudiantes se apropiaron de la estructura de la noticia, de las preguntas clave que debían responder y de su función. Junto con ello, lograron incorporar términos poco comunes y muy vinculados a este género, como "declaró". También, pudieron apropiarse de la tercera persona y utilizaron diferentes mecanismos de mantención del referente».

¿Qué es la escritura interactiva?

La escritura interactiva es una estrategia muy útil para los escritores principiantes. Permite afianzar procesos de codificación (como la asociación entre fonema y grafema), mostrar en la práctica cómo funciona la escritura y vincular de manera explícita la lectura y la escritura. Fue concebida como parte de un modelo en el que el profesor es mediador activo del conocimiento y transfiere progresivamente la responsabilidad de la escritura al alumno. Para utilizar esta estrategia, simplemente se necesita un papelógrafo (papel *kraft* o rotafolio), plumones de colores y cinta adhesiva de papel. En términos generales, los pasos por seguir son:

- Planificar o decidir en conjunto qué se va a escribir por medio de un debate grupal guiado por el profesor sobre el tema del escrito.
- Sentar a los niños en torno al papelógrafo y dar las instrucciones sobre lo que se va a escribir. El profesor no debe imponer el contenido, sino que dar la palabra a los estudiantes y tratar de que estos lleguen a consensos, negociar con ellos el contenido de lo que se escribe, preguntarles cómo empezar el texto. De esta manera se modela la planificación.
- Decidir con los niños acerca de las palabras y la estructura de cada oración que se escribe. La idea es que haya una elección cuidada de las palabras del texto.
- Repetir cada oración que se va a escribir, antes y mientras se la está escribiendo, varias veces. Pedir a los niños que la repitan para afianzar el aprendizaje de la codificación y tenerla en mente.
- En cursos iniciales, el profesor hará gran parte de la escritura, modelando el trazo y repitiendo el sonido de cada letra a medida que las escribe. Según el nivel de autonomía del grupo, se debe hacer pasar a los alumnos a escribir. El plumón se comparte y el docente apoya el proceso, aclarando dudas de ortografía o trazado de las letras. El profesor debe asegurarse de que los alumnos que salgan a escribir tengan éxito, para lo cual puede pedir a los niños que escriban solo letras o solo palabras y no oraciones completas. La responsabilidad sobre el resultado es compartida, pues es un trabajo en el que colabora el adulto, pero sobre el que los niños han tenido gran injerencia.
- Leer y revisar en voz alta lo que se lleva escrito de texto y corregir errores utilizando cinta de papel. Cuando se trata de errores de letras, se puede señalar el error por medio de preguntas del tipo («¿Estás seguro de que es con b?» «¿Qué dice ahí?») y permitir que el mismo niño que cometió el error lo corrija de inmediato. Así, se está modelando la etapa de revisión.

La estrategia se puede utilizar para transcribir textos, crear variaciones sobre pequeños textos que los niños ya conocen (como refranes y rimas) o para hacer composiciones originales. Asimismo, la complejidad y los géneros que se escriben dependen de la edad de los niños y su grado de conocimientos sobre la escritura.

La selección de pasos presentada es una forma de llevar a cabo esta estrategia en cursos entre 3.º y 6.º. Como plantea Swartz (2010), uno de los principales promotores de esta estrategia en el mundo, estos procedimientos se pueden adaptar a diferentes metas educativas: «No existe una manera correcta de hacer una escritura interactiva. Este método involucra las decisiones del maestro basadas en la observación de las necesidades de sus alumnos, y utiliza los contenidos curriculares del programa de estudio de cada curso» (p.166).

Referencias

Solis, M. C., Susuki, E., y Baeza, P. (2010). Niños lectores y productores de textos: Un desafío para los educadores. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Swartz, S. L. (2010). Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Experiencia n.º 2: Transformando un cuento en noticia

	Ficha técnica
Profesora	María Correa
Curso	Cuarto básico.
Género textual	Noticia.
Propósito	Narrar hechos ocurridos en un cuento en formato de noticia.
Destinatario	Lectores del diario mural en el pasillo del colegio.
Tiempo estimado	6 horas pedagógicas (3 clases).
Referencia curricular (Objetivo de Aprendizaje)	**N.º 13:** escribir frecuentemente para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas como noticias. **N.º 14:** escribir noticias para lograr diferentes propósitos usando un formato adecuado y transmitiendo el mensaje con claridad.
Objetivo de Aprendizaje de esta experiencia	Acercar a los estudiantes a la escritura de noticias, a partir de la identificación de las preguntas clave en un cuento y la escritura en grupo. Se potencia el vínculo con otros medios de comunicación al incorporar el relato de las noticias simulando una radio.
Uso de la rúbrica	Se utilizaron las rúbricas para que los estudiantes autoevaluaran sus textos, tanto individual como grupalmente. Asimismo, la profesora las usó para evaluar las producciones finales de sus alumnos. El principal desafío consistió en convertirlas en un material manejable para una autoevaluación de niños de 5.º básico; para ello, la adaptación eliminó algunos elementos de las dimensiones, simplificó el lenguaje, y lo adaptó gráficamente para facilitar su uso.
Clases	1. Descripción de los elementos de la noticia y preguntas clave. 2. Escritura de noticias entre pares. 3. Transformación grupal de un cuento en noticia.

Clase 1: Descripción de los elementos de la noticia y preguntas clave (90 minutos)

1. La profesora comienza la clase proyectando una **noticia** (figura 22). Luego plantea preguntas como las siguientes:
   - ¿Qué tipo de texto es?
   - ¿Por qué?
   - ¿Qué parte sería esta? (apuntando)

Ver noticia en la página 87

2. La docente invita a los estudiantes a leer por turnos, en voz alta, la noticia completa.



Elefanta escapa de circo en Santiago

El animal del Nuevo Circo Americano se paseó 30 minutos por la comuna de Providencia.

En la mañana del sábado, una elefanta de 22 años llamada Bali se escapó del Nuevo Circo Americano aprovechando que la jaula estaba abierta y paseó tranquilamente por las calles de Avenida Providencia (Santiago de Chile).

El animal anduvo durante 30 minutos por las calles de la ciudad ante la mirada sorprendida de algunos peatones. A las 10:00 A.M. llegaron los carabineros y el cuidador de la elefanta. Los uniformados, tras varios minutos transcurridos, lograron normalizar el tránsito y dispersar a los curiosos, mientras cuidador de Bali la acariciaba para tranquilizarla.

Los testigos informaron que la elefanta no causó destrozos en locales comerciales ni en la vía pública, solo pánico en algunos automovilistas al ver cómo tranquilamente se les aproximaba el enorme animal.

Bali volvió al circo en compañía de su cuidador, quien con unas palabras amables logró convencer al animal.

Diario «El Pehuén»
Lunes, 27 de octubre de 2014.

Figura 22: Noticia adaptada de *Comprensión Lectora, Nivel D*. Santiago: Santillana

3. La docente explicita los elementos de la noticia (figura 23).

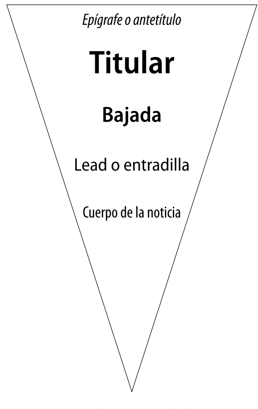


Figura 23: Elementos de la noticia

Recomendación

Es importante considerar las variaciones por curso y ajustarse a las bases curriculares para ese nivel. Por ejemplo, en cuarto básico no se trabaja todavía con epígrafe ni entradilla, pero sí se maneja la importancia de la imagen en la noticia, la fecha y la información del periódico de publicación.

4. La profesora recuerda otras características de la noticia:
   - La noticia no contiene opiniones personales.
   - Reporta la información tal como pasó.
   - Responde a las siguientes preguntas clave:

   ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

5. La profesora presenta una **serie de letreros** con las preguntas de la noticia y los estudiantes van indicando en qué parte de la noticia se encuentran las respuestas a cada pregunta.

Ver letreros con preguntas clave en la página 88

6. La docente propone a los estudiantes ser ellos los periodistas de una noticia, y les entrega una **guía para escribir una noticia** en la que se incluyen las preguntas clave de las noticias y sus respuestas (ver figura 24).

Ver guía para escribir una noticia en la página 89

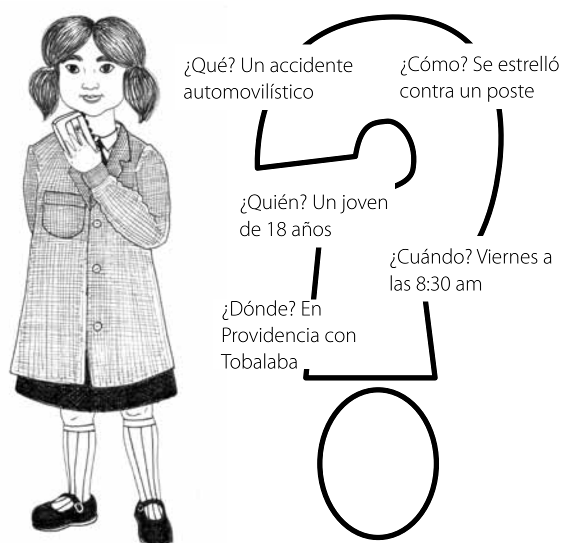


Figura 24: Guía para escribir una noticia.

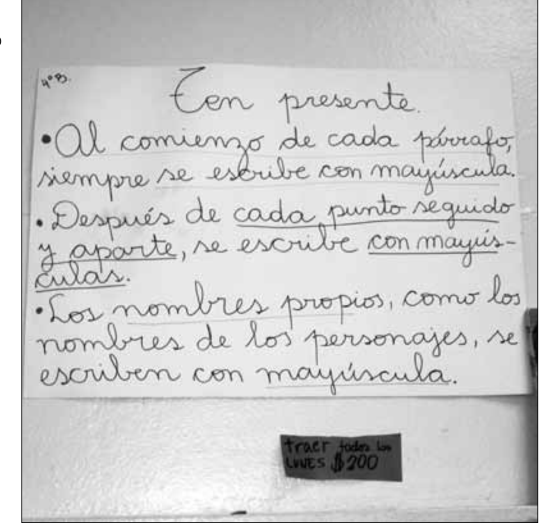


Figura 25: Recordatorios en pared letrada

Recomendación

Aproveche el momento de escritura de la noticia para repasar otros contenidos relacionados que se estén trabajando con los niños, por ejemplo, el uso correcto de puntuación o problemas ortográficos frecuentes. Para ello se puede usar la técnica de la «pared letrada».

7. Al finalizar la escritura, la profesora invita a los estudiantes a compartir sus noticias en voz alta.

8. Por último, los niños autoevalúan sus noticias usando la **rúbrica adaptada** para ellos y comentan cómo les fue en los distintos aspectos de esta.

Ver rúbrica adaptada en la página 90

Clase 2: Escritura de noticias entre pares (90 minutos)

1. La docente pide a los niños escribir una nueva noticia, pero esta vez en parejas y fijándose en los distintos criterios de la rúbrica entregada en la clase anterior.
2. Les proporciona una **guía para escritura en parejas** en la que se entregan todos los datos necesarios para la redacción de la noticia (ver figura 26).

Ver guía para la escritura en parejas en la página 91

Recomendación

Recordar a los estudiantes que tengan a mano la rúbrica adaptada para ayudarlos a redactar sus noticias. También puede ser útil proyectarla en la pantalla o tenerla en un papelógrafo. Otra ayuda visual útil son las preguntas clave de la noticia.



Figura 26: Estudiantes trabajando en la noticia en parejas

3. Las parejas que van terminando son invitadas a leer sus noticias en voz alta simulando que están leyendo las noticias en la radio. Se discuten las similitudes y diferencias de la radio con los periódicos.

Recomendación

Si el colegio cuenta con micrófonos, se puede pedir con anticipación que los instalen para asimilar más la situación a una radio e incluso poner la música de alguna radio conocida por los niños. Esta instancia de lectura en voz alta es también una buena estrategia de revisión, ya que ayuda a los niños a tomar conciencia de que el texto será leído por otros.

4. Las parejas evalúan sus noticias utilizando la rúbrica adaptada y comentan con la clase cómo les fue y en qué aspectos se encuentran más débiles (ver figura 27).

Figura 27: Ejemplo de noticia escrita en parejas

Clase 3: Transformación grupal de un cuento en noticia (90 minutos)

1. Se comienza la clase repasando en conjunto todo lo que aprendieron sobre escritura de noticias en las clases anteriores.
2. Luego, el profesor indica que hoy trabajarán grupalmente transformando un cuento de la colección «Los derechos del niño», de Saúl Schkolnick, en noticia. Para ello, pide a los niños:
   - Reunirse en grupos de 3 o 4 alumnos juntando sus escritorios.
   - Leer el cuento grupalmente. Se entregan distintos cuentos para que los grupos creen noticias diversas.
   - Elegir qué parte del cuento ocuparán para su noticia.
   - Elegir un titular para la noticia.
   - Encontrar las respuestas a las preguntas clave de la noticia en el cuento y anotarlas en sus cuadernos.
   - Redactar el cuerpo de la noticia grupalmente.

La tarea de escritura: Transformando un cuento en noticia

Lee junto con tu grupo el cuento sobre los derechos del niño asignado. Luego, escriban una noticia para informar sobre un acontecimiento del cuento. Las noticias serán publicadas en el diario mural del colegio.

Recuerden:

- Identificar el acontecimiento del cuento sobre el que van a informar en su noticia.
- Elegir un titular.
- Planificar la noticia identificando las respuestas a las preguntas clave y escribiéndolas en el cuaderno.
- Escribir el texto entre todos.

3. Los grupos evalúan sus noticias utilizando la rúbrica adaptada y las reescriben, si es necesario, antes de mostrar sus textos a la clase.
4. Una vez terminada la noticia, el grupo completo la lee frente al curso en formato radio.
5. Se deja una copia de la noticia pegada en el diario mural del curso (ver figura 28).



Figura 28: Noticias terminadas pegadas en el diario mural del curso.

Comentario de la profesora María Correa:

«En los últimos años, la enseñanza de la escritura ha enfrentado importantes dificultades en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes. Por lo general, se cae en la evaluación tradicional, en la que los estudiantes se les solicita escribir sin un contexto determinado y sin tener claridad de qué se requiere de su escritura, lo que los desmotiva y bloquea el interés por escribir. Las modalidades de evaluación más generalizadas no evalúan procesos, sino que resultados de la escritura, por lo que la retroalimentación para mejorarla es casi inexistente. Esto ha generado que en las escuelas y liceos posterguen la escritura y le den mayor énfasis a la lectura. Las rúbricas de escritura que se plantean en este libro facilitan que el profesor guíe la escritura de los estudiantes y, ante todo, sepa evaluar en ella. Además, permiten organizar cada criterio de la escritura y trabajarlos por separado hasta tener un producto final. Eso propicia ir monitoreando la producción de texto y, al mismo tiempo, ir involucrando a los estudiantes en este proceso a través de la autoevaluación y coevaluación, pues las rúbricas admiten ser adaptadas de acuerdo a la tarea de escritura que se esté trabajando».

¿Qué es la pared letrada?

Una pared letrada es un ambiente intencionado por el docente para introducir en la escuela la gran cantidad de materiales escritos que podemos encontrar en la vida cotidiana. La idea es que los niños interactúen constantemente con textos escritos, que estos tengan usos concretos y se vayan renovando periódicamente.

Si bien los textos que forman un aula letrada pueden estar producidos por el profesor, el ideal es que estos los hagan los niños. En general, las aulas dotadas de más textos escritos por los niños representan espacios en los que ellos están más motivados y tienen mayor participación. Algunos de los textos que pueden disponerse en una pared letrada, según Fons (2004), son:

- Textos de usos prácticos: calendarios, horarios, repartición de deberes, organizadores de actividades, pizarra de notas recordatorias, etc.
- Textos de uso científico: textos informativos de diferentes temas, diarios murales, papelógrafos con información útil (tablas de multiplicar, resúmenes de contenidos, curiosidades científicas). En esta categoría se incluyen los ayuda-memorias de escritura (por ejemplo, reglas ortográficas) y las paredes de palabras (por ejemplo, conectores o vocabulario nuevo que se esté practicando).
- Textos de uso literario: espacios de uso libre de los estudiantes, uso gratuito del lenguaje, poesías, adivinanzas, juegos de palabras, canciones, etc.

Aunque tradicionalmente esta estrategia es utilizada en el aula inicial, lo cierto es que no existe ningún motivo para que los niños de cuarto, quinto y sexto grado no puedan utilizar sus paredes para comunicar mensajes escritos. Para la escritura resulta muy útil colgar en la sala información sobre el género textual o recursos de apoyo para la composición escrita, pues esto ayuda a los estudiantes a manejar más variables de la producción escrita y producir mejores textos.

Referencias

Fons, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K., y Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. *Best practices in writing instruction*, 13-27.

Experiencia n.º 3: Mejorando mi colegio

	Ficha técnica
Profesora	Liliana Fuentes
Curso	Quinto básico.
Género textual	Carta de solicitud.
Propósito	Argumentar la necesidad de solucionar un problema específico del colegio.
Destinatario	Autoridad del colegio relacionada con el problema identificado.
Tiempo estimado	10 horas pedagógicas (cinco clases).
Referencia curricular (Objetivo de aprendizaje)	**N.º 13**: escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc. **N.º 18**: escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso desarrollan las ideas agregando información; emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado; aseguran la coherencia y agregan conectores; editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación; utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).
Objetivo de aprendizaje de esta experiencia	Acercar a los estudiantes a la escritura de textos argumentativos a partir del análisis y diagnóstico de una situación cercana a ellos y proponiéndoles una situación comunicativa real en la que puedan enmarcar su producción escrita.
Uso de la rúbrica	Se usaron las rúbricas de carta de solicitud para la autoevaluación y coevaluación realizada por los niños. Se dio especial énfasis a la rúbrica de cohesión y al uso de conectores apropiados en las cartas, ya que los niños utilizaron las rúbricas en todo momento. La complejidad que representaba la existencia de cuatro niveles de logro y la dificultad para diferenciar los niveles 2 y 3, cuyo matiz puede resultar muy abstracto, se abordó adaptando la rúbrica a tres niveles de desempeño.
Clases	1. Identificación de un problema en la escuela y posible solución. 2. Planificación de la carta de solicitud. 3. Identificación de conectores y comprensión de su función. 4. Revisión y edición de la carta de solicitud. 5. Escritura digital y envío de la carta de solicitud.

Clase 1: Identificación de un problema en la escuela y posible solución (90 minutos)

1. La profesora plantea las siguientes preguntas:
   - ¿Qué es lo que más les gusta del colegio?
   - ¿Qué es lo que no les gusta del colegio?
   - ¿Cuáles son los problemas que habitualmente se presentan en el colegio?
   - ¿Por qué se producen?

   Luego, registra en la pizarra los problemas mencionados por los estudiantes y selecciona los que sean factibles de solucionar.

2. La profesora invita a los niños a pensar qué soluciones se podrían plantear a estos problemas y qué persona del colegio podría ayudar a solucionarlos.

   Luego, presenta la tarea de escritura:

La tarea de escritura: Mejorando mi colegio

Escribe una carta, en formato de correo electrónico, para solicitar mejoras en el colegio. Para esto, argumenta basándote en el diagnóstico que has hecho previamente. Recuerda dirigirte a la autoridad que corresponda y mantener un lenguaje adecuado a esta.

3. Se observan algunos ejemplos de cartas de solicitud, ya sea proyectados en la pizarra o en papel. La profesora aprovecha estos ejemplos para trabajar algunos elementos importantes de la carta, como la estructura, la adecuación a la situación comunicativa o la coherencia de los argumentos en la solicitud.

4. Luego, se presenta otro **ejemplo** (figura 29), en el que están destacados los conectores, a fin de conocer la función de estas palabras en la redacción de una carta de solicitud. La profesora hace las siguientes preguntas:
   - ¿Qué pasaría si no estuvieran estas palabras?
   - ¿Qué son estas palabras?
   - ¿Para qué sirven?
   - ¿Sirven todas para lo mismo?

Ver ejemplo de carta de solicitud en la página 92

14 de abril de 2009

Centro Médico y Dental

PRESENTE

Junto con saludarle cordialmente **y** desearle la mejor de las suertes, escribimos para solicitarle lo siguiente:

Nosotros somos alumnos de 2° B del Instituto Alonso de Ercilla, nuestros nombres son Diego Caldera, Lican Vidal y Sebastián Henríquez.

Por el subsector de Educación Tecnológica, a cargo del profesor Patricio Figueroa Carrasco, tenemos que realizar una entrevista o encuesta con el fin de conocer un poco más a fondo el servicio que ustedes entregan a la comunidad, **pero** sin fines en específico.

La información que sea recogida será de uso exclusivo de los alumnos que realizamos el trabajo y del profesor en el momento de la evaluación.

Nosotros como grupo de trabajo hemos escogido este servicio, en el rubro de la salud, **porque** nos parece un tipo de servicio muy interesante, llamativo **y** que ayuda mucho a la sociedad.

Esperando su respuesta, le enviamos un cordial saludo **y** de antemano muchas gracias.

Diego Caldera
Lican Vidal
Sebastián Henríquez.
Profesor: Patricio Figueroa

Figura 29: Carta de ejemplo con conectores destacados

Ver la rúbrica adaptada en las páginas 93 y 94

5. La docente entrega a cada niño una **rúbrica adaptada** al curso y la muestra también en la pizarra (figura 30). Los estudiantes la leen y él les explica cada nivel con ejemplos usando las cartas recién leídas.

Recomendación

Se recomienda analizar los criterios de la rúbrica por separado, ya que trabajar con los cuatro criterios al mismo tiempo puede provocar confusión en los estudiantes. En este caso se adaptó la rúbrica a tres niveles, dado que los estudiantes estaban acostumbrados al trabajo con rúbricas graduadas de este modo (figura 31).



Figura 30: Rúbrica proyectada

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar.	¡Muy bien!
Cohesión	El texto **no presenta** conectores O Presenta conectores **mal usados** O **conectores muy repetitivos**	Presenta **uno o dos conectores** Y **Siempre** están bien usados	Presenta **tres conectores** diferentes o más Y **Siempre** están bien usados

Figura 31: Rúbrica adaptada a tres niveles

Clase 2: Planificación de la escritura de la carta de solicitud (90 minutos)

1. La profesora entrega una **hoja de planificación** a los estudiantes en la que deben planificar y preparar la carta definiendo el problema, el destinatario, una posible solución y las razones que la fundamentan. Cuando terminan de responder la guía, la comparten en el curso.

Ver hoja de planificación en las páginas 95 y 96

Recomendación

Comentar la importancia de informarse para poder argumentar y proponer soluciones reales y factibles, por ejemplo, ingresar al sitio web del colegio o leer el reglamento interno de convivencia.

2. Los estudiantes escriben el primer borrador de la carta. La profesora les da suficiente tiempo para que puedan desarrollar sus ideas. Los niños que terminan pueden leer su borrador a otros compañeros para inspirarlos y retroalimentarlos.

Recomendación

Dar ideas para los niños que no saben cómo empezar sus cartas: «Estimado/a…», «Junto con saludarlo cordialmente…», «Me dirijo a usted…», «Esperando que se encuentre bien…».

Clase 3: Identificación de conectores y comprensión de su función (90 minutos)

1. La profesora tiene preparados, antes de empezar la clase, diversos conectores pegados en la pizarra (figura 32).
2. Comienza la actividad con preguntas del tipo:
   - ¿Qué son?
   - ¿Para qué sirven estas palabras o expresiones?
   - ¿En qué aspecto de la rúbrica se ven estas palabras?



Figura 32: Actividad conectores

3. La profesora va mostrando los conectores de a uno y pregunta a los estudiantes para qué sirven y les pide que den un ejemplo de una frase que incluya ese conector. Por ejemplo: la profesora saca el conector «ya que» y una alumna contesta que sirve para explicar el porqué de algo, como en la oración «me gustan los gatitos, ya que son bonitos y tiernos».

4. Se pide a los estudiantes que junten en la pizarra los conectores que cumplen la misma función, o que sirven para lo mismo. Por último, se les pide que les pongan nombre a cada grupo de conectores (figura 33).

Recomendación

Además, se puede entregar a cada alumno una **ficha con los conectores clasificados.**

Ver ficha de conectores en la página 97

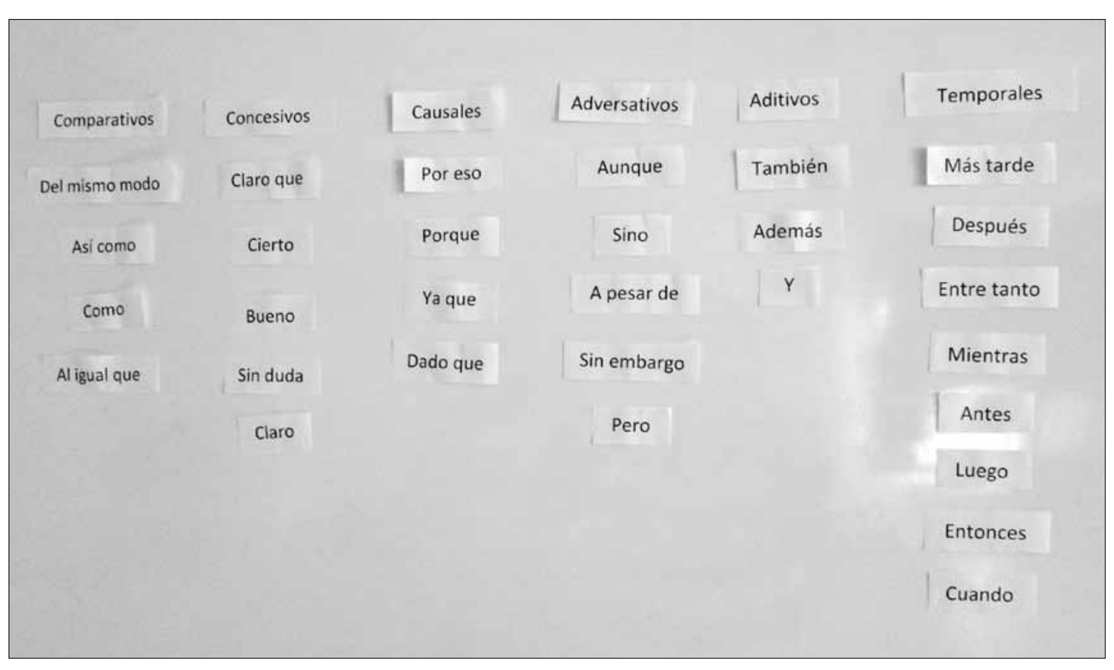


Figura 33: Actividad conectores

Más información sobre conectores en la página 66

5. Los estudiantes escriben un nuevo borrador de la carta usando las siguientes herramientas: rúbrica de cohesión, conectores pegados en la pizarra, planificación y primer borrador elaborado en la clase anterior.

6. Finalmente, los estudiantes intercambian sus textos con un compañero y se coevalúan usando la rúbrica de cohesión. Subrayan todos los conectores que encuentren en la carta del compañero y luego discuten con el curso en qué nivel de la rúbrica se encontraría esa carta.

Clase 4: Revisión y edición de la carta de solicitud (90 minutos)

1. La profesora pide a los estudiantes que vuelvan a leer sus cartas y que incorporen o corrijan los conectores usados según la retroalimentación que recibieron de su compañero en la clase pasada.
2. Los estudiantes reescriben la carta para su versión final y preguntan a la profesora sobre aspectos formales y de la rúbrica.
3. La profesora solicita a los niños que creen un correo electrónico con ayuda de sus padres o algún adulto responsable y consigan el correo del destinatario de la carta.

Clase 5: Escritura digital y envío de la carta de solicitud (90 minutos)

1. En la sala de computación los estudiantes abren sus correos y escriben en forma digital la carta. La profesora les indica que deben incluir los aspectos formales, excepto la fecha, ya que en el formato de correo electrónico la fecha y la hora ya vienen predeterminadas.

Recomendación

Antes de que los estudiantes escriban sus correos, se recomienda que los redacten en un procesador de textos y se apoyen en las herramientas de corrección ortográfica de estos. Luego pueden tomar el texto, copiarlo y pegarlo. Si los estudiantes no las conocen, conviene entrenarlos en las funciones de los procesadores de texto y las plataformas de correo electrónico. Esto puede tomar un tiempo adicional.

2. La profesora realiza la última revisión de los textos antes de que los estudiantes manden los correos a sus respectivos destinatarios.

Recomendación

Es importante avisar a los directivos del establecimiento, u otros que recibirán cartas de los niños y niñas de su curso, para explicarles el contexto en el que fueron escritas e invitarlos a contestar las solicitudes de los estudiantes. Se les puede comentar que esta interacción fortalece los procesos de escritura, transformándola en una situación real de comunicación.

3. A modo de cierre, la profesora junto con los estudiantes discuten el tránsito de la carta al correo electrónico y cómo esto ha cambiado la forma de relacionarse de las personas y de la comunicación.

Comentario de la profesora Liliana Fuentes:

«En esta experiencia, el uso en particular de la rúbrica cobró vital importancia para mi práctica pedagógica. Si bien uso habitualmente rúbricas para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes y las comparto con ellos, creo que no las había utilizado tan profunda y sistemáticamente en el proceso de aprendizaje de la escritura. A partir de esta experiencia, me quedo con una reflexión importante: los instrumentos de evaluación son parte de la secuencia didáctica y no la finalización de esta. Otra reflexión es que estos instrumentos deben ser flexibles y comprensibles para los niños y las niñas, así como también discutidos y consensuados con ellos. Creo que una proyección de este trabajo es iniciar las unidades de aprendizaje estableciendo criterios de evaluación compartidos con los estudiantes a partir de una discusión abierta que pueda tener como producto la construcción conjunta de rúbricas de evaluación. Eso implica un desafío doble: aprender a hacer rúbricas utilizando criterios de calidad, pero además enseñar a los niños y niñas a construirlas de acuerdo con estos criterios».

¿Cómo se clasifican los conectores?

Los conectores textuales, también llamados por algunos autores marcadores del discurso, son palabras de enlace entre oraciones y párrafos. Su función es marcar de forma explícita el sentido con que se van encadenando las oraciones en un texto. Usualmente, se clasifican según su significado.

Existen múltiples clasificaciones, pues no se trata de una categoría cerrada. Sin embargo, es útil contar con listas de conectores para seleccionar y adaptar en el momento de enseñarlos. La siguiente lista es una adaptación simplificada de las propuestas de Montolío (2001) y Zorraquino y Portolés (1999).

Tipo de conector	Subtipo	Significado	Ejemplos
Aditivos Incorporan información nueva que se conecta con la anterior y que refuerza la idea expresada anteriormente.	*Organizadores*	Suman un elemento.	Asimismo, igualmente, del mismo modo.
	Argumentativos	Añaden un elemento con la misma orientación argumentativa que el elemento previo.	Además, encima, es más, incluso, inclusive, por añadidura, incluso.
Contraargumentativos Presentan una oposición, alternativa o restricción entre los elementos conectados.	*Adversativos*	Introducen un elemento contrario al esperado.	Pero, sin embargo, no obstante, ahora bien.
	Concesivos	Introducen una restricción de un elemento respecto del otro.	Aunque, incluso, a pesar de que, si bien.
	Opositivos	Introducen un contraste o contradicción entre los elementos conectados.	Por el contrario, en cambio, en contraste.

Tipo de conector	Subtipo	Significado	Ejemplos
Reformuladores Presentan una nueva formulación del elemento previo.	***Reformulativos***	Aclaran el elemento anterior.	O sea, es decir, esto es.
	Recapitulativos	Introducen una conclusión a partir de uno o más elementos previos.	En suma, en conclusión.
Estructuradores Estructuran la información en el discurso.	***Ordenadores de la información***	Indican el lugar del elemento en una secuencia.	En primer lugar, por una parte/por otra parte, por un lado/por otro lado, por último.
	Ejemplificadores	Presentan un caso puntual de una expresión más general.	Por ejemplo, en particular, en concreto.

A esta lista proponemos añadir las siguientes tres categorías:

Tipo de conector	Significado	Ejemplos
Afirmativos o reforzadores	Afirman lo dicho anteriormente añadiendo un elemento que refuerza la idea.	Sin duda, en efecto, de hecho, ciertamente, efectivamente.
Temporales	Organizan una secuencia de hechos.	Después, entretanto, más tarde, mientras, mientras tanto, luego, entonces.
Comparativos	Comparan dos magnitudes.	tal como, menos que, más que, tanto como.

Referencias

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.

Zorraquino, M., y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, 4051-4213.

Experiencia n.º 4: Tejer un cuento

	Ficha técnica
Profesor	Cristián Cox Puga
Curso	Sexto básico.
Género	Cuento.
Propósito	Escribir un cuento utilizando una guía para la producción escrita de este género.
Destinatario	Profesor
Tiempo estimado	6 horas pedagógicas (3 clases).
Objetivo de Aprendizaje	Elaborar un texto literario resolviendo problemas de coherencia y cohesión que afecten su comprensión con la ayuda de una guía para la escritura.
Referencia curricular (Objetivos de Aprendizaje)	**N.º 14:** escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que tengan una estructura clara, utilicen conectores adecuados, tengan coherencia en sus oraciones y que desarrollen la trama y los personajes.
Uso de la rúbrica	El profesor adaptó la rúbrica a un documento en el formato de guía que los niños utilizaron para la escritura del cuento. Luego basó sus clases en los criterios de la rúbrica para presentar problemas de coherencia y cohesión en la escritura de textos narrativos. El principal desafío consistió en que la rúbrica pudiese ser efectivamente utilizada como un apoyo durante la escritura. Por ello, se transformó la rúbrica a otro género: la guía.
Clases	1. Diálogo y definición de conceptos. 2. Los problemas en la coherencia. 3. Producción escrita del cuento.

Nota inicial

Esta experiencia representa una actividad de exploración y reflexión sobre estrategias de enseñanza, en la que se buscaba constatar diferencias entre utilizar guías para la escritura como instrumento de enseñanza y no hacerlo. Por ello, se aplicó la experiencia en dos cursos paralelos: uno de ellos apoyado por este material especialmente diseñado a partir de los criterios de la rúbrica, y el otro no. Las diferencias de este uso se evidencian en el comentario final del profesor.

A continuación se presenta la experiencia en que se entregó la guía a los alumnos.

Clase 1: Diálogo y definición de conceptos: texto – coherencia – cohesión

1. El profesor comienza la clase entregando una **guía de lectura** con un breve texto expositivo en el que los alumnos puedan identificar fácilmente fenómenos ligados a la coherencia (figura 34). Los alumnos, en turnos, leen en voz alta el texto y luego se les pide que cada uno lo lea en silencio.

Ver guía de lectura en las páginas 98, 99 y 100

2. Tras la lectura, los alumnos deben responder en la misma guía las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema del texto anterior?, ¿cómo se puede determinar dicho tema?
- En relación con el título, ¿este texto desarrolla completamente el tema del cual trata?
- ¿Cuál podría ser el objetivo de este texto?, ¿lo cumple?

Vida y muerte de las estrellas

Las estrellas se generan a partir de enormes nubes de gas interestelar que se han agrupado por atracción gravitatoria. Estas nubes se llaman nebulosas. Muy lentamente la nebulosa se va concentrando y adquiriendo más masa. Asimismo, se va calentando, debido a la gravedad, hasta que la temperatura en su interior es lo suficientemente elevada como para que se generen reacciones nucleares y comience el proceso de transformación de hidrógeno en helio.

Desde que se origina, una estrella está transformando su hidrógeno en helio y este, a su vez, en otros elementos más pesados (carbono, nitrógeno, etc.). Estas reacciones nucleares son las que liberan una gran cantidad de energía en forma de calor y luz que lanzan al espacio.

Figura 34: Texto guía de lectura
Adaptado de http://m.palacios.en.eresmas.net/VidaEstelar.html

3. Los alumnos comparten sus respuestas y el profesor guía la discusión hasta que todos concluyen que el texto leído está incompleto y que, por lo tanto, no logra su objetivo, que es comunicar acerca de la vida y la muerte de las estrellas, pues solo habla de la vida de estas.

4. El profesor pregunta a los alumnos qué es un texto. En el pizarrón va anotando la lluvia de ideas que van surgiendo: «todo lo que está escrito», «escritura», «los libros», «lo que se lee», entre otros. Al mismo tiempo que se anotan las ideas en el pizarrón, el profesor pregunta por el origen de la palabra «texto», o a qué palabras se parece. Ante las respuestas, explica que **texto**, en su origen latino, **significa tejido**. Luego, el profesor genera asociaciones de palabras como «textil» y «texto».

5. El profesor ejemplifica el proceso de composición como la confección de un chaleco. Les relata que el escritor teje de tal forma que produce un chaleco y depende de él cómo quede. Si a un chaleco le falta una manga, no sirve. Si el tejido se deshace fácilmente, tampoco sirve, lo mismo en el caso de que sea muy chico o muy grande. Se les explica que el chaleco tiene un objetivo y que si este no se cumple, nadie lo usará. A partir de esta metáfora, se evalúa el texto que leyeron al comienzo de la clase: este no cumplió la función que se propuso, le faltó una parte, no se tejió completo.

6. El profesor explica los conceptos de coherencia y cohesión a partir de esta metáfora:

Coherencia: Es la propiedad de un texto gracias a la cual un lector puede entenderlo. Un tejido puede fallar por muchos motivos y, por ello, no cumplir con su función. En el caso de un texto, este también puede fallar y, por lo tanto, no entenderse. Cuando esto sucede, el texto no tiene coherencia.

Cohesión: Está dada por el uso de elementos gramaticales, como los conectores, que sirven para articular un texto y lograr que se entienda y sea coherente. La cohesión corresponde a la acción de tejer: la forma en que se entrelaza la lana, cómo se utilizan los palillos y cómo se elaboran los puntos del tejido.

7. El profesor muestra una proyección en el pizarrón donde se muestran diferentes formas de tejido:





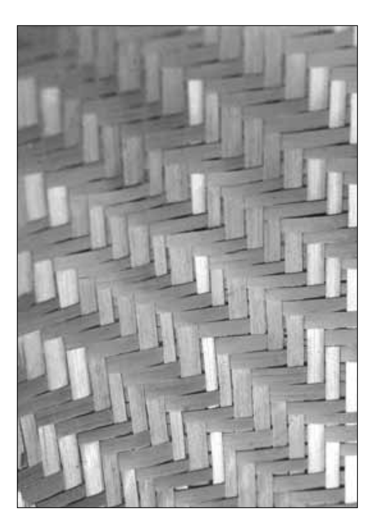


Figura 35: Imágenes de diferentes formas de tejido

Frente a la proyección de imágenes, el profesor pregunta:

- ¿Qué diferencias notan entre cada tejido?

- ¿Qué similitudes pueden observar?

Los alumnos hacen una nueva lluvia de ideas, entre las que se destacan principalmente diferencias: colores, diseño, textura, grosor y similitudes: el material (la lana), la herramienta utilizada (los palillos).

8. Para cerrar la clase, el profesor explica a los alumnos que el material de un texto son las palabras, es el lenguaje que utilizamos. Les explica que el escritor es el que usa los palillos para tejer palabras, que cada escritor tiene su forma de tejer y que por eso cada texto, como cada chaleco, tiene un diseño y un color propio. Que cada texto tiene un objetivo y que el escritor debe hacer todo lo posible para que ese objetivo se entienda.

Clase 2: Los problemas en la coherencia

1. El profesor anuncia que en la clase siguiente se destinarán las dos horas para producir un cuento. Desde ya los niños comienzan a planificar y a preguntar sobre aspectos formales como el tema y la extensión, y empiezan a formular ideas.
2. Se analizan los problemas en la coherencia. Para ello, el profesor invita a los alumnos a pensar en los errores más comunes que cometen en sus propios textos. Se trabaja principalmente sobre los tres puntos clave de la coherencia propuestos en las rúbricas analíticas:

- Digresiones temáticas: ideas que no se relacionan con el tema.
- Ideas inconexas: ideas vagas, que no muestran claramente una relación semántica.
- Falta de información: el emisor omite elementos y la información debe ser completada con esfuerzo por el lector.

3. El docente explica y define cada error en la pizarra y luego ejemplifica, con breves textos orales, los tres errores de coherencia. De esa forma, los niños ven en la práctica las tres faltas que pueden volver incoherente el sentido del relato.

Texto ejemplo de digresiones temáticas

Había una vez una niña llamada Caperucita. Caperucita tenía una amiga, Cecilia, a quien le encantaban los deportes extremos. En Chile los deportes extremos son poco conocidos, probablemente el más popular sea el surf, aunque muchos de sus exponentes no lo consideren como tal. Las motos de arena y de agua son otro ejemplo.

Un día, Caperucita fue a visitar a su abuelita…

Texto ejemplo de falta de información

Había una vez una niña que fue a dejar comida y se la comió el lobo en el bosque.

4. El profesor insiste en la relación de interdependencia entre coherencia y cohesión para luego repasar los tipos de conectores vistos en clases previas y recalcar los más recurrentes en el género narrativo (temporales, causales, aditivos y comparativos).
5. De acuerdo con el contenido anterior, se repasan los conectores clave para la producción escrita del cuento *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling, que se está leyendo como lectura complementaria. El profesor asigna un tiempo para que los estudiantes encuentren estos conectores en el texto y luego ejemplifiquen su uso.

6. A partir del mismo relato, el profesor dialoga con los estudiantes acerca de los elementos más importantes y de la estructura del cuento. Para ello, les pide completar una **guía** con los principales elementos de la estructura de las narraciones:

Ver guía sobre estructura narrativa en la página 101

- **Introducción:** Parte inicial de la historia, donde se presentan los personajes y la situación. Esta normalidad se quiebra o altera en el nudo.
- **Desarrollo o nudo:** Es la parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia; allí toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción.
- **Desenlace o final:** Es la parte en la que se suele dar el clímax y la solución al problema, y donde finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto hay un desenlace.

7. Al cerrar la actividad el profesor le pide a sus alumnos que para la próxima clase piensen en una idea para el cuento que van a escribir, ya sea en un personaje, un lugar o un suceso que les llame la atención, y que la traigan escrita.

Clase 3: Producción escrita del cuento.

1. El profesor entrega la **guía de escritura** a los estudiantes y hace lectura colectiva del material, reforzando algunos puntos clave (figura 36).

Ver guía de escritura para cuentos en la página 102

Guía de escritura para cuento

Importante: recuerda que la palabra «texto» significa tejido. Piensa entonces que tú eres quien teje, que la cohesión son los palillos que usas para hilar y hacer «puntos» que unan tus ideas. Que la **coherencia** al final es el «chaleco» que tejiste y que depende de ti si le falta una manga o se deshace una vez que alguien se lo pone. Escribir es una tarea difícil, requiere de práctica aprender, pero si se tiene **conciencia de los elementos** que esta guía te entrega, **tus textos se entenderán por sí solos y no tendrás que explicarlos tú al lector.**

Objetivo: esta guía es una herramienta práctica para escribir utilizando elementos básicos que ayuden a mejorar la **coherencia y la cohesión** de un cuento. Recuerda que estos conceptos son claves para que tu texto se entienda.

Figura 36: Fragmento de la guía de escritura

2. El profesor proyecta cuatro imágenes que pueden actuar como «pie forzado» en caso de que los niños no traigan una idea desde la casa o no les guste la que pensaron. Luego presenta la tarea de escritura:

La tarea de escritura: Tejer un cuento

Escribe un cuento de hasta dos planas de extensión a partir de tus ideas o de alguna de las fotografías. Mientras escribes, utiliza la guía de escritura que acabas de revisar y que tendrás en tu poder durante todo el proceso.






3. Los niños generan una lluvia de ideas, ya sea expandiendo su idea original o sobre la base de las imágenes. Organizan la idea en una **guía de planificación**, que tiene la misma estructura de la guía sobre El libro de las tierras vírgenes.
4. Los niños elaboran el cuento a partir de las ideas que planificaron y monitorean su proceso con ayuda de la guía. El profesor supervisa y les indica que revisen aspectos en particular según observe dificultades.
5. La experiencia finaliza con la evaluación de la escritura de los estudiantes mediante las rúbricas de narración.

Ver guía de planificación narrativa en la página 105

Comentario del profesor Cristián Cox Puga:

«La guía de escritura debe ser diseñada como un objeto para estudiantes de educación básica. A pesar de que mi diseño no era especialmente amigable para el nivel, en varios instantes de la clase de escritura pude observar a algunos alumnos leyendo detenidamente la guía o algunos de sus puntos. Por otro lado, cuando transformé la rúbrica en una guía para los niños, pensé que esta debía dialogar con el género en que instruía. Pensé que el manual de cuento debía adoptar, al menos en parte, un lenguaje más literario. Por esa razón, usé imágenes y metáforas, aunque me parece que el resultado aún tiene un lenguaje muy formal e instructivo y que una guía para un género como el cuento debería ser más literaria.

Con respecto a los textos producidos en el curso que usó la guía, esta propició textos con mayor coherencia (pocos problemas de "falta de información"), al igual que textos con un mejor desarrollo de la situación inicial y menos saltos temporales. Asimismo, pude observar más y mejor uso de conectores temporales y párrafos, y titulaciones más ordenadas. El principal aprendizaje facilitado por el uso de la guía fue la identificación de errores de construcción en los textos. El proceso de descubrimiento fue bastante natural, pues ocurrió mientras escribían y pensaban el texto, identificando cuáles eran los caminos correctos y cuáles podían perjudicar la coherencia de sus cuentos. Los niños valoraron el material, les dio más seguridad respecto de lo que escribieron».

Los usos de la lengua escrita en el aula y la literatura como práctica autónoma

Tradicionalmente, la escuela ha promovido en particular un tipo de uso de la escritura: el método de transcripción. De esta manera, el espacio para que los estudiantes escriban otros textos que no fueran «la materia» de las clases se vio muy restringido por años.

Hoy en día, la teoría en general, y este libro en particular, promueven que los estudiantes escriban muchos géneros textuales en clase. Como una manera de combatir el reduccionismo y promover el conocimiento de muchos tipos de escritos en los estudiantes, Liliana Tochinsky ofrece una caracterización de los usos de la lengua escrita que resulta muy útil para asegurar una diversidad en el aula:

- **El uso práctico:** se refiere a los usos en los cuales la escritura resuelve una tarea de la vida cotidiana: organizarse, hacer una lista de compras, consultar los horarios y recorridos del transporte público, cocinar usando una receta. En este uso se privilegia lo funcional y lo útil.
- **El uso científico:** en este uso se promueve el acceso a más información y a nuevas formas de comprensión. Se trata de cuando escribimos para saber más acerca de un tema, procesar o manejar información, etc. Por ejemplo, un trabajo escrito sobre un tema para la escuela, una ficha de lectura de un libro, un ensayo escrito para el portafolio de ciencias, un registro o informe de laboratorio, etc.
- **El uso literario:** este uso es el que puede llamarse más «gratuito», pues no persigue satisfacer ninguna función en particular, salvo la belleza y la creatividad. En esta categoría se incluyen muchas manifestaciones, como cuentos, microcuentos, poemas, haikús, caligramas, obras dramáticas, canciones, rimas, entre muchos otros.

Todos estos roles forman parte de lo que la autora llama «alfabetismo», en sentido amplio de pertenecer a una sociedad letrada y participar de ella. Del mismo modo, todos estos usos son válidos, necesarios e igualmente importantes. Sobre el último de ellos, sin embargo, se trabaja poco o, más bien dicho, se trabaja al *servicio* de otros fines, como un rol didáctico-moral o como instrumento para ser analizado lingüísticamente. Es interesante, sin embargo, entender con Bombini (2001) que la literatura es una **práctica cultural autónoma** (no un medio para otra cosa), y, por lo tanto, en la escuela también debería ser autónoma. Lejos de representar una enseñanza moral o un pretexto para analizar gramaticalmente un texto, la literatura impacta en los niños como una experiencia estético-cultural. De ahí la importancia de promover más y mejores actividades de escritura literaria y creativa. Que los niños y niñas escriban cuentos, poemas y otros géneros literarios solo por el placer que ello representa.

Referencias

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de «alfabetismo». *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 53–62. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126194&info=resumen&idioma=SPA

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). Capítulo 5: Escribir a través del currículum y Capítulo 8: La escuela en los procesos de alfabetización. En: *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

2.4 Material fotocopiable de las propuestas didácticas

Experiencia n.° 1: Reporteros de nuestro colegio

Evaluación diagnóstica: Escritura de una noticia en parejas

Nombres:

____

Fecha: ____________________ Curso: ____________________

Instrucciones:

A partir de la historia que nos cuenta Joaquín en el texto que se encuentra más abajo, escriba una **noticia** sobre **la visita de Alexis Sánchez a su sala de clases**, la que posteriormente se publicará en el **diario del colegio** de Joaquín, que está dirigido a **estudiantes, profesores y apoderados.**

Texto: Joaquín cuenta la visita de Alexis Sánchez a su sala de clases.

Hola, soy Joaquín, tengo 8 años y voy en tercero básico del colegio «Los Pajaritos» de la comuna de Maipú. La semana pasada en mi colegio se vivió un momento espectacular. Yo estaba muy tranquilo poniendo atención a la clase de Lenguaje y Comunicación cuando tocaron la puerta de la sala. La profesora abre la puerta y era Alexis Sánchez, el mejor delantero de la selección chilena de fútbol actualmente. Me sentí muy feliz, al igual que todos mis compañeros. Por ello, todos nos paramos a abrazarlo, pedirle autógrafos y fotografías con él. Luego, la profesora nos pidió que volviéramos a nuestros puestos para que pudiéramos hacerle preguntas.

Durante la ronda de preguntas, una compañera le preguntó cómo se sintió durante el mundial de Brasil y él le respondió: «Nunca me había sentido tan emocionado y orgulloso de representar a mi país». Finalmente, Alexis nos mostró cómo domina el balón de fútbol llegando a darle 100 golpes a la pelota de diversas formas: cabecita, pecho y muchas más. Cuando se fue, el jugador de fútbol dijo que le gustó mucho poder visitar a nuestro curso porque le recordó cuando él iba a la escuela. Nunca me había sentido tan sorprendido, era la primera vez que alguien tan importante venía a mi colegio

Rúbrica adaptada noticia para 3.º básico

Nombres: ______________________ Fecha: __________ Curso: __________

	Pre-inicial	Inicial (1)	Medio (2)	Avanzado (3)
Propósito	**No se ve un propósito** claro a lo largo del texto.	**El texto no se ajusta al propósito** de informar, sino que se ajusta a otro totalmente diferente: **invitar, convencer, etc.**	**El texto no se ajusta al propósito** de informar, sino que se acerca a través de la narración o la descripción.	**El texto se ajusta al propósito** de informar.
Tema	**El texto no se ajusta al tema** planteado en la tarea.	El texto, en su mayor parte, se **aleja del tema.**	El texto, en su mayor parte, se **ajusta al tema.**	**El texto se ajusta al tema.**
Registro o tono	**No se ajusta al registro o tono** requerido por el medio de publicación o propósito comunicativo. Es decir, se escribe desde la primera persona, aparecen apreciaciones personales y utiliza un vocabulario ligado a la oralidad y a la esfera cotidiana.	**No se ajusta al registro o tono** requerido por el medio de publicación o propósito comunicativo. Sin embargo, incorpora uno de los siguientes elementos: - Mantiene la tercera persona o la forma impersonal. - No aparecen apreciaciones personales. - No utiliza vocabulario ligado a la oralidad.	**El registro y tono** son generalmente adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo, ya que incorpora dos de los siguientes elementos: - Mantiene la tercera persona o la forma impersonal. - No aparecen apreciaciones personales. - No utiliza vocabulario ligado a la oralidad.	El **registro y tono** son **siempre adecuados** al medio de publicación o propósito comunicativo. Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos: - Mantiene la tercera persona o la forma impersonal. - No aparecen apreciaciones personales. - No utiliza vocabulario ligado a la oralidad.
Falta de información	**El texto no presenta información suficiente.**	El texto presenta **información mínima** para construir el sentido de una noticia. Es decir, responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **una más** de estas preguntas: - ¿Quién participó? - ¿Cuándo sucedió? - ¿Dónde sucedió? - ¿Cómo sucedió?	El texto presenta **información suficiente** para construir el sentido de una noticia. Es decir, responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **dos más** de estas preguntas: - ¿Quién participó? - ¿Cuándo sucedió? - ¿Dónde sucedió? - ¿Cómo sucedió?	El texto presenta **información completa** para construir el sentido de una noticia. Es decir, responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **tres más** de estas preguntas: - ¿Quién participó? - ¿Cuándo sucedió? - ¿Dónde sucedió? - ¿Cómo sucedió?
Progresión de la información	El texto presenta **gran cantidad** de digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.	Presenta **algunas** digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.	Puede presentar **algunas** digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero **mantiene o retoma la idea principal.**	**No presenta** digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.
Sentido global	**No es posible** reconstruir el sentido global de la noticia.	**Es posible** reconstruir el sentido global de la noticia, **aunque con gran dificultad.**	**Es posible** reconstruir el sentido global de la noticia con **algo de dificultad.**	**Es posible** reconstruir el sentido global de la noticia **con facilidad**.

	Preinicial	Inicial (1)	Medio (2)	Avanzado (3)
Cantidad	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones **sin conectores.**	El texto presenta algunos conectores que pueden ser **escasos (uno o dos) o muy repetitivos.**	El texto presenta **variados (tres)** conectores.	El texto presenta **variados (más de tres)** conectores.
Calidad	**El texto presenta conectores casi siempre mal empleados.**	El texto presenta conectores **frecuentemente mal empleados** (menos del 50 % tiene un uso correcto).	El texto presenta conectores **frecuentemente bien empleados** (igual o más del 50 % tiene un uso correcto).	El texto presenta conectores empleados **siempre** de forma adecuada.
Componentes	El texto no evidencia **ningún componente** estructural de la noticia (por ejemplo, se presenta un listado de oraciones o una estructura correspondiente a otro género, como el cuento).	El texto presenta solo **uno de los componentes** de la estructura de la noticia solicitada para este nivel: - Titular. - Bajada. - Cuerpo.	**El texto presenta el cuerpo y uno de los otros componente de la** estructura de la noticia solicitada para este nivel: - Titular. - Bajada.	El texto incluye **todos los componentes** de la estructura de la noticia solicitada para este nivel.
Calidad de los componentes	Las partes **no** se encuentran **bien delimitadas** en el espacio y en contenido.	Las partes **no** se encuentran **bien delimitadas** en el espacio y en contenido, pero se cumple con **alguna** de estas características esperadas: - El **titular** proporciona la información esencial de la noticia y llama la atención del lector invitándolo a seguir leyendo. - La **bajada** es una síntesis de lo más importante de la noticia. - El **cuerpo** de la noticia agrega más información a la expuesta en el resto de la noticia. En él se responden las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?	Las partes se encuentren **bien delimitadas** en el espacio, pero no todas las partes contienen lo esperado. Es decir, alguna de las siguientes partes **no cumple** con las características esperadas: - El **titular** proporciona la información esencial de la noticia y llama la atención del lector invitándolo a seguir leyendo. - La **bajada** es una síntesis de lo más importante de la noticia. - El **cuerpo** de la noticia agrega más información a la expuesta en el resto de la noticia. En él se responden las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?	Las partes se encuentran **bien delimitadas** en el espacio y en el contenido. Es decir: - El **titular** proporciona la información esencial de la noticia y llama la atención del lector invitándolo a seguir leyendo. - La **bajada** o subtítulo es una síntesis de lo más importante de la noticia. - El **cuerpo** de la noticia agrega más información a la expuesta en el resto de la noticia. En él se responden las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

Resumen de desempeño (sumar todos los componentes de cada criterio para el puntaje total)

Ámbito	Adecuación	Coherencia	Conexión	Estructura	Puntaje total	Calificación
Puntaje total						

Planifiquemos la unidad de noticia

Esta semana iniciaremos el trabajo de una nueva unidad de aprendizaje, llamada «Reporteros de nuestro colegio», en donde trabajaremos la estructura de una noticia. Hoy, te invito a que planifiquemos qué y cómo aprenderemos durante esta unidad.

¿Qué sabes acerca de la noticia?

¿Qué te gustaría aprender de la noticia? ¿Por qué?

¿Cómo te gustaría aprenderlo?

¿Cómo te gustaría que evaluáramos la unidad de noticia?

PES 2015 ya tiene su primer tráiler profesional

El videojuego simulador de fútbol mostró sus primeras imágenes diseñadas para las consolas de nueva generación.

Por Francisco Aguirre A. – 25/06/2014 – 17:33

Luego de algunas imágenes liberadas esta mañana en donde se destacaba la presencia de Arturo Vidal como uno de los protagonistas, la empresa Konami lanzó el primer tráiler promocional del nuevo Pro Evolution Soccer 2015.

Si bien el tráiler no muestra imágenes de la jugabilidad y sólo se detiene en trucos con la pelota, cabe destacar el acabado gráfico del juego, que tendrá más detalles el próximo 3 de julio.

En cuanto a su disponibilidad en las diversas plataformas, por ahora, sólo se tiene confirmación de PlayStation 4 por un tuit de Konami. Se espera que el juego esté en tiendas el próximo 23 de septiembre

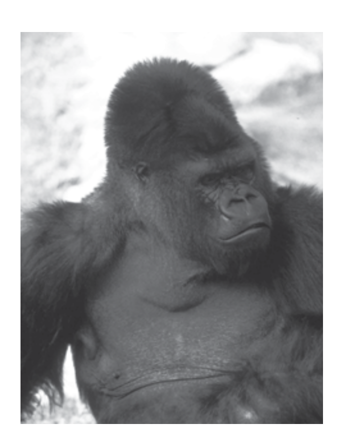
Adaptación de noticia de La Tercera online
http://www.latercera.com

Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York

Son los primeros gorilas nacidos en ocho años en este recinto. La especie de estas crías está en peligro crítico.

Por EFE – 25/04/2014 – 17:23

El zoológico neoyorquino del Bronx ha visto nacer sus primeras crías de gorila después de ocho años, las cuales han visto la luz con poco más de un mes de diferencia.



Las dos crías tienen el mismo padre: Earnie, un gorila de 31 años, pero provienen de dos madres distintas. La primera nació el 10 de marzo, y la más pequeña nació el 17 de abril.

El sexo de las crías no se conoce, ya que los cuidadores del recinto todavía no se han acercado lo suficiente para poder examinarlos.

Los recién nacidos son gorilas del bosque del Congo, originarios de África ecuatorial, y su especie está en peligro crítico.

Adaptación de noticia de La Tercera online
http://www.latercera.com

Mi registro periodístico

Para la realización de la noticia es necesario que registres los elementos más importantes del hecho que vas a reportear.

¿Qué sucedió?	
¿Quién participó?	
¿Cuándo sucedió?	
¿Dónde sucedió	
¿Cómo sucedió?	
¿Por qué sucedió?	

El hecho en cifras:

Registra todos los datos numéricos asociados al hecho que puedan ayudarte a redactar la noticia. Estos datos le darán más credibilidad y objetividad.

Entrevista a un participante:

La entrevista te dará información clave para tu noticia. Registra lo más importante de ella:

Entrevistado: ____________________

Pregunta: ____________________

____

Respuesta: ____________________

____

____

Datos generales

Nombre del periódico:

____

Destinatarios del periódico:

____

____

Hecho que se reporteará:

____

Comentarios de la familia o el profesor:

____

____

____

____

____

____

____

Hoja de planificación del cuerpo de la noticia

Nombres de los reporteros: ______________________________
____
____
____
____

Hecho que van a reportear: ______________________________

Fecha: ______________________ Curso: ______________________

Ayuda memoria:

El **cuerpo de la noticia** debe responder con profundidad a las cinco preguntas clave de la noticia: ¿Qué sucedió? ¿A quién le sucedió? ¿Dónde sucedió? ¿Cuándo sucedió? y ¿Cómo sucedió?

Además, deben tener en cuenta que la voz del reportero debe ser objetiva, es decir:

- No debe escribir desde el «yo» o el «nosotros».
- No debe incorporar apreciaciones, sentimientos o creencias personales.
- Debe utilizar vocabulario formal.
- Debe emplear evidencias que apoyen la información, como fotografías, cifras y citas de las entrevistas realizadas.

Instrucciones para la planificación:

Completen la tabla que está al reverso de la hoja a partir de la información que cada estudiante tiene en su «registro periodístico» y de la discusión grupal.

Conectores que les pueden ayudar a redactar la noticia:

Aditivos: agregan información	Causa - consecuencia	Temporales
Además También Asimismo	Por lo tanto Por ello Por ende Porque Ya que Puesto que	Después Luego Más tarde Al principio Antes que Por último Finalmente

N.º de párrafo	Preguntas clave que se responderán	Respuestas a las preguntas clave	Evidencias en cifras que se incluirán	Evidencias a partir de las entrevistas (selección de citas)
1				
2				

Autoevaluación titulación de la noticia

Nombre: ______________________________ Curso: ______________________________

Titular	*Sí*	*No*
¿Señala lo más importante de la noticia?		
¿Destaca un aspecto novedoso de la información que se entregará?		
¿Se entiende sin necesidad de leer otra parte de la noticia?		
¿Está escrito de forma breve?		
Bajada	*Sí*	*No*
¿Señala un aspecto o dato relevante y atractivo de la noticia?		
¿Aporta información diferente a la del titular?		
¿Entrega información que está en el cuerpo de forma más profunda?		
¿Se entiende sin necesidad de leer el titular?		
Aspectos formales	*Sí*	*No*
¿Usa de forma correcta el punto final y aparte?		
¿Usa la mayúscula al iniciar el texto, después de los puntos y en nombres, apellidos, países y ciudades?		
¿Utiliza un registro formal?		
¿Es objetiva?		
¿Está escrita en tercera persona?		

Pauta de evaluación final

Nombre: ________________________________ Fecha: ________________________________

Puntaje: ________________ / 42 puntos

Objetivo: Escribir y editar de forma individual y colectiva una noticia que cumpla con su estructura básica.

Procedimiento: Actividad de escritura realizada en clases con todas las etapas del proceso de escritura: búsqueda de información, planificación, textualización, revisión y edición.

Ámbito	Descripción	0	1	2	3
Adecuación a la situación comunicativa	El texto **se ajusta** al **propósito** de informar.				
	El texto **se ajusta** al **tema**.				
	El **registro y tono** son **siempre adecuados** al medio de publicación o propósito comunicativo. Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos: - Mantiene la tercera persona o la forma impersonal. - No aparecen apreciaciones personales. - No utiliza vocabulario ligado a la oralidad y acorde a una esfera periodística.				
Coherencia	El texto presenta **información completa** para construir el sentido de una noticia. Es decir, responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **tres más** de estas preguntas. Algunas de ellas son desarrolladas con mayor detalle. • ¿Quién participó? • ¿Cuándo sucedió? • ¿Dónde sucedió? • ¿Cómo sucedió?				
	No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.				
	Es posible reconstruir el sentido global de la noticia **con facilidad.**				
Conexión	El texto presenta **variados (más de tres)** conectores.				
	El texto presenta conectores empleados **siempre** de forma adecuada.				
Estructura de la noticia	El texto incluye todos los componentes de la estructura de la noticia solicitada para este nivel: titular, bajada y cuerpo.				
	Las partes se encuentran **bien delimitadas** en el espacio y en el contenido. Es decir: - El **titular** proporciona la información esencial de la noticia y llama la atención del lector, invitándolo a seguir leyendo. - La **bajada** es una síntesis de lo más importante de la noticia. - El **cuerpo** de la noticia agrega más información a la expuesta en el resto de la noticia. En él se responden las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?				

Aspectos actitudinales	Participa de todas las partes del **proceso de escritura con proactividad.**				
	Respeta el **espacio de trabajo de los otros grupos.**				
	Toma acuerdos a través del **diálogo** con su equipo.				
	Trabaja haciendo uso de la **planificación** y de los datos recolectados durante el proceso de reporteo.				
Comentarios:					

Experiencia n.° 2: Transformando un cuento en noticia

Elefanta escapa de circo en Santiago

El animal del Nuevo Circo Americano se paseó 30 minutos por la comuna de Providencia.

En la mañana del sábado, una elefanta de 22 años llamada Bali se escapó del Nuevo Circo Americano aprovechando que la jaula estaba abierta y paseó tranquilamente por las calles de Avenida Providencia (Santiago de Chile).

El animal anduvo durante 30 minutos por las calles de la ciudad ante la mirada sorprendida de algunos peatones. A las 10:00 A.M. llegaron los carabineros y el cuidador de la elefanta. Los uniformados, tras varios minutos transcurridos, lograron normalizar el tránsito y dispersar a los curiosos, mientras cuidador de Bali la acariciaba para tranquilizarla.

Los testigos informaron que la elefanta no causó destrozos en locales comerciales ni en la vía pública, solo pánico en algunos automovilistas al ver cómo tranquilamente se les aproximaba el enorme animal.

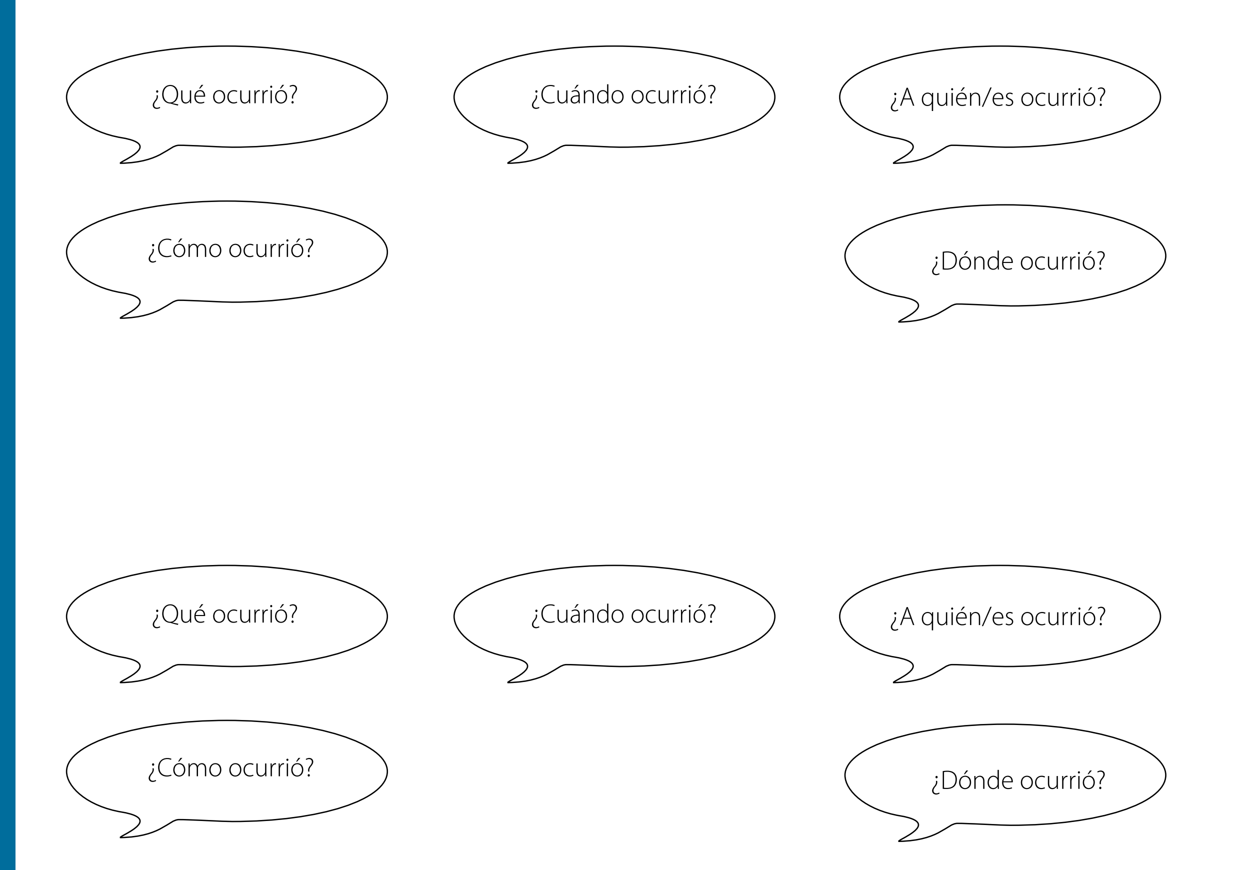
Bali volvió al circo en compañía de su cuidador, quien con unas palabras amables logró convencer al animal.



Diario «El Pehuén»
Lunes, 27 de octubre de 2014.

Noticia adaptada de «Comprensión Lectora, Nivel D. Editorial Santillana»

Letreros con preguntas clave de la noticia



Trabajando la escritura de noticias

Nombres: ______________________ Curso: ____________ Fecha: ____________

Ahora vas a redactar tu propia noticia. Encontrarás las preguntas clave de la noticia en el siguiente organizador gráfico. No olvides de incluir el titular, desarrollar la noticia y colocar al final el nombre del diario donde se publicará.

¿Qué? Un accidente automovilístico

¿Cómo? Se estrelló contra un poste

¿Quién? Un joven de 18 años

¿Cuándo? Viernes a las 8:30 am

¿Dónde? En Providencia con Tobalaba

Rúbrica adaptada para 4.º básico - Autoevaluación de noticias

Nombres: ______________________ Curso: __________ Fecha: __________

Ahora debes autoevaluar tu trabajo. Para esto, lee la rúbrica y rellena el círculo que corresponde a tu noticia.

Debes seguir trabajando	*Vuelve a revisar tu texto con cuidado*	*Bien, pero puedes mejorar*	*Muy bien*
ESTRUCTURA DE LA NOTICIA			
La noticia no tiene **ningún componente** de su estructura: titular, bajada, cuerpo, fecha y autor. ○	La noticia tiene **uno o dos** componentes de su estructura: titular, bajada, cuerpo, fecha y autor. ○	La noticia tiene **cuerpo y dos o más componentes** de su estructura: titular, bajada, cuerpo, fecha y autor. ○	La noticia tiene **cuerpo** y **tres o más componentes** de su estructura: titular, bajada, cuerpo, fecha y autor. ○
COHERENCIA			
La noticia **no responde a ninguna de las preguntas clave:** qué, quién, cuándo, dónde, cómo. ○	La noticia responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **una más** de las preguntas clave: qué, quién, cuándo, dónde, cómo. ○	La noticia responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **dos más** de las preguntas clave: qué, quién, cuándo, dónde, cómo. ○	La noticia responde a la pregunta **¿qué sucedió?** y a **tres más** de las preguntas clave: qué, quién, cuándo, dónde, cómo. ○
ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA			
La noticia **no se ajusta** al **propósito** de informar, sino que **solo** narra, describe, invita, etc. Y **no se ajusta** al **tema** planteado en la tarea. ○	La noticia **se aleja del propósito** de informar (en algunas partes narra, invita, etc.) y **puede que se aleje del tema** planteado en la tarea. ○	La noticia **se ajusta** al **propósito** de informar, pero se **aleja del tema** planteado en la tarea. ○	La noticia **se ajusta** al **propósito** de informar **y** al **tema** planteado en la tarea. ○
COHESIÓN			
La noticia **no presenta conectores.** ○	La noticia presenta solo **uno o dos conectores** o los **repite mucho.** ○	La noticia presenta **variados** conectores **(tres).** ○	La noticia presenta **variados** conectores **(más de tres).** ○

Trabajando en parejas en la escritura de noticias

Nombres: ______________________________ Curso: ____________ Fecha: ____________

Los datos de la noticia los ha facilitado un enviado especial a la zona. Redacten la noticia incluyendo la estructura (titular, bajada, cuerpo e imagen) y las cinco preguntas clave. ¡Recuerden usar conectores y apoyarse en la rúbrica para revisar su texto!

- Un fuerte terremoto.
- Intensidad 6,5 grados en la escala de Richter.
- En el sur de Chile, Región de Los Lagos.
- Duración de 60 segundos.
- Consecuencias: dos fallecidos, más de cien heridos, algunas personas desaparecidas, cuantiosos daños materiales.

Experiencia n.° 3: Mejorando mi colegio

Instituto Alonso de Ercilla, abril, 2009

Centro Médico y Dental

PRESENTE

Junto con saludarle cordialmente **y** desearle la mejor de las suertes, escribimos para solicitarle lo siguiente:

Nosotros somos alumnos de 2° B del Instituto Alonso de Ercilla, nuestros nombres son Diego Caldera, Lican Vidal y Sebastián Henríquez.

Por el subsector de Educación Tecnológica, a cargo del profesor Patricio Figueroa Carrasco, tenemos que realizar una entrevista o encuesta con el fin de conocer un poco más a fondo el servicio que ustedes entregan a la comunidad, **pero** sin fines en específico.

La información que sea recogida será de uso exclusivo de los alumnos que realizamos el trabajo y del profesor en el momento de la evaluación.

Nosotros como grupo de trabajo hemos escogido este servicio, en el rubro de la salud, **porque** nos parece un tipo de servicio muy interesante, llamativo **y** que ayuda mucho a la sociedad.

Esperando su respuesta, le enviamos un cordial saludo **y** de antemano muchas gracias.

Diego Caldera
Lican Vidal
Sebastián Henríquez.
Profesor: Patricio Figueroa

Rúbrica de carta de solicitud adaptada a tres niveles para 5.º básico y separada por criterios

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar	¡Muy bien!
Adecuación a la situación comunicativa	El texto **no se ajusta** al tema ni al propósito O **no se dirige** al destinatario.	El texto **se ajusta** al tema o al propósito Y se dirige al destinatario en un **tono no adecuado**.	El texto **se ajusta** al tema o al propósito Y se dirige al destinatario **siempre** en un tono adecuado.

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar	¡Muy bien!
Coherencia (Sentido de la carta)	El texto **narra o describe** en lugar de argumentar, **le falta información** para argumentar O **no se presenta** un argumento.	En el texto se presentan **argumentos que no tienen relación** con la petición O se presentan **argumentos sin desarrollo** (no se explica por qué se pide lo que se pide).	Presenta **argumentos que se relacionan** con la petición Y están **desarrollados completamente** para lograr el propósito de convencer.

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar	¡Muy bien!
Estructura	El texto presenta **solo** el **cuerpo o el cuerpo y un componente** de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida o firma).	El texto presenta el **cuerpo y dos o tres componentes** de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida o firma).	El texto presenta **todos los componentes** de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida y firma).

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar	¡Muy bien!
Cohesión	El texto **no presenta** conectores O presenta conectores **mal usados** O **conectores muy repetitivos.**	Presenta **uno o dos conectores** Y **siempre** están bien usados.	Presenta **tres conectores** diferentes o más Y **siempre** están bien usados.

Rúbrica de carta de solicitud adaptada a tres niveles para 5.º básico

	¡Seguir trabajando!	Revisa tu texto, puede mejorar	¡Muy bien!
Coherencia (Sentido de la carta)	El texto **narra o describe** en lugar de argumentar, **le falta información** para argumentar O **no se presenta** un argumento.	En el texto se presentan **argumentos que no tienen relación** con la petición O se presentan **argumentos sin desarrollo** (no se explica por qué se pide lo que se pide).	Presenta **argumentos que se relacionan** con la petición Y están **desarrollados completamente** para lograr el propósito de convencer.
Adecuación a la situación comunicativa	El texto **no se ajusta** al tema ni al propósito O **no se dirige** al destinatario.	El texto **se ajusta** al tema o al propósito Y se dirige al destinatario en un **tono no adecuado.**	El texto **se ajusta** al tema o al propósito Y se dirige al destinatario **siempre** en un tono adecuado.
Estructura	El texto presenta **solo** el **cuerpo** de la carta	El texto presenta el **cuerpo y otro componente** de la estructura de la carta (fecha, encabezado, despedida o firma).	El texto presenta **el cuerpo y dos componentes o más** de la carta (fecha, encabezado, despedida o firma).
Cohesión	El texto **no presenta** conectores O presenta conectores **mal usados** O **conectores muy repetitivos.**	Presenta **uno o dos conectores** **Y** **siempre** están bien usados.	Presenta **tres conectores** diferentes o más Y **siempre** están bien usados.

Proyecto «Mejorando nuestro colegio»

Nombre ____

Curso ______________________ Fecha ______________________

Planifiquemos la escritura de la carta.

- Describe el problema que identificaste en tu colegio:

____

____

____

____

- ¿Qué persona del colegio o fuera de él podría solucionar este problema? ¿Por qué?

____

____

- ¿Qué solución ves para ese problema?

____

____

____

- ¿Por qué crees que es una buena solución?

____

____

____

Tarea: consigue los datos de la persona a quien dirigirás la carta:

Nombre completo ______________________________

Cargo ______________________________

Correo electrónico ______________________________

Ficha de conectores

Los conectores son palabras que sirven para establecer conexiones entre las oraciones en un texto.

Temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad)	Comparativos (semejanzas entre una cosa y otra)	Aditivos (introducen información que se agrega a la anterior)
antes mientras cuando entonces después más tarde entre tanto luego	al igual que como así como del mismo modo que	y también además

Causales (explican una causa)	Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada)	Concesivos (conceden un punto en la argumentación)
porque ya que dado que por eso	pero sino aunque sin embargo a pesar de	claro claro que cierto bueno sin duda

Experiencia n.° 4: Tejer un cuento

Guía de lectura: el texto

1. Actividad inicial

Lea el siguiente texto y responda las preguntas que se plantean.

Vida y muerte de las estrellas

Las estrellas se generan a partir de enormes nubes de gas interestelar que se han agrupado por atracción gravitatoria. Estas nubes se llaman nebulosas. Muy lentamente la nebulosa se va concentrando y adquiriendo más masa. Asimismo, se va calentando, debido a la gravedad, hasta que la temperatura en su interior es lo suficientemente elevada como para que se generen reacciones nucleares y comience el proceso de transformación de hidrógeno en helio.

Desde que se origina, una estrella está transformando su hidrógeno en helio y este, a su vez, en otros elementos más pesados (carbono, nitrógeno, etc.). Estas reacciones nucleares son las que liberan una gran cantidad de energía en forma de calor y luz que lanzan al espacio.

1. ¿Cuál es el tema del texto anterior? ¿Cómo se puede determinar dicho tema?

2. Considerando el título, ¿este texto desarrolla completamente el tema del cuál trata? Justifique

3. ¿Quién podría ser el emisor de este texto? ¿A qué personas puede estar dirigido?

4. ¿Cuál podría ser el objetivo del emisor de este texto? ¿Lo cumple? Justifique.

2. ¿Qué es un texto?

Originalmente, la palabra «texto» proviene del latín y significaba «tejido». Específicamente, se refería a algo «construido» o a una «estructura». Luego se llamó de esta forma a toda composición que fuera escrita o impresa. En la actualidad, si bien no todos los estudiosos concuerdan en una definición única de texto, sí es posible identificar las principales características que se le han dado. De esta manera, un texto es **una unidad comunicativa de lenguaje con sentido completo, estructurada según determinadas reglas.**

A continuación, analizaremos un poco más en detalle esta definición:

a) Unidad: el texto es **un todo,** lo que quiere decir que si lo dividimos de alguna manera, lo alteramos o «destruimos».

b) Comunicativo: el texto es el producto de una actividad humana, específicamente, del deseo de **comunicarse,** de compartir un mensaje.

c) Sentido completo: en el texto están presentes **todas las ideas necesarias para que el mensaje tenga absoluta claridad,** vale decir, no le sobran ni le faltan ideas. En este sentido, el desarrollo del contenido del texto es completo (o lo más completo posible).

e) Estructurado según ciertas reglas: la producción de un texto requiere que el hablante que lo elabora **siga determinadas normas,** ya sean las que impone el idioma (reglas de sintaxis, coherencia, cohesión, etc.) o las exigidas por el texto mismo (tipo de texto, receptor, objetivo, etc.).

3. Situación comunicativa de un texto

Como hemos dicho, los textos son unidades comunicativas. Por lo tanto, es posible identificar los siguientes elementos que conforman la situación comunicativa de cualquier texto. Estos son:

- Emisor: encargado de crear y comunicar un mensaje de acuerdo con su propósito.
- Mensaje: el contenido del texto.
- Receptor: a quien está dirigido el mensaje del texto.
- Código: el sistema de signos que se usa para construir el mensaje del texto.
- Canal: el medio que permite que el contenido del texto llegue al receptor.
- Contexto: la situación en la que es producido y recibido el texto.

Identificar los factores involucrados en la situación comunicativa es muy importante, porque permite evaluar la efectividad de un texto. En este sentido, un texto bien construido debería considerar todos los aspectos mencionados.

Guía sobre estructura narrativa en *El libro de las tierras vírgenes* de Rudyard Kipling.

Identifica los elementos de la estructura narrativa siguiendo el modelo propuesto

- **Introducción:** es la parte inicial de la historia, donde se presentan los **personajes** y, principalmente, la situación de normalidad de la historia. Lo que se presenta en la introducción es lo que se quiebra o altera en el nudo.

En *El libro de las tierras vírgenes*, la situación inicial es:

____

____

____

- **Desarrollo o nudo:** es la parte donde se presenta el **conflicto** o el problema de la historia; allí toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción

En *El libro de las tierras vírgenes*,el conflicto o quiebre es:

____

____

____

Y luego se desarrolla con: ______________________________

____

____

- **Desenlace o final:** es la parte donde se suele dar el **clímax** y la solución al problema, y donde finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto hay un desenlace.

En el desenlace de *El libro de las tierras vírgenes* ocurre que:

____

____

____

Guía de escritura para cuento

Importante: recuerda que la palabra **«texto» significa tejido.** Piensa entonces que tú eres quien teje, que la cohesión son los palillos que usas para hilar y hacer «puntos» que unan tus ideas. Que la coherencia al final es el «chaleco» que tejiste y que depende de ti si le falta una manga o se deshace una vez que alguien se lo pone. Escribir es una tarea difícil, requiere de práctica aprender, pero si se tiene **conciencia de los elementos** que esta guía te entrega, **tus textos se entenderán por sí solos y no tendrás que explicarlos tú al lector.**

Objetivo de la guía: esta guía es una herramienta práctica para escribir utilizando elementos básicos que ayuden a mejorar la coherencia y la cohesión de un cuento. Recuerda que estos conceptos son claves para que tu texto se entienda.

Pasos en la escritura de un cuento:

1) **Idea – Intención:** lo primero que se debe tener en cuenta antes de comenzar a escribir es la intención de hacerlo. Para escribir un cuento, el escritor debe pensar en lo que quiere contar, tener una idea, una motivación, algo que le llame la atención y se pueda transformar en una historia.

2) **Objetivo:** después de tomar una decisión acerca de lo que se quiere contar, el escritor debe tener un objetivo. El cuento es un trayecto, un pequeño viaje con un inicio y un final. Es decir, una vez que se parte, el cuento debe llegar a un final, no puede quedar a mitad de camino como un barco que naufraga y se lo traga el mar.

3) **Forma:** una vez que el escritor tenga una intención y un objetivo, una idea que contar, lo importante es pensar en **cómo escribe la historia.** La **genialidad** del cuentista no está principalmente en qué cuenta, sino en **cómo lo cuenta.**

    Ejemplo: un viaje a la luna aparenta ser un excelente tema para contar, pero puede ser muy mal contado. Mientras que la ida de un niño a comprar pan, aparentemente aburrido y simple, puede ser un excelente cuento si se narra bien.

4) **Estructura:** recuerda que todo texto tiene una estructura base. En el caso del cuento es:

    - **Introducción:** parte inicial de la historia, donde se presentan los personajes y, principalmente, la situación de normalidad de la historia. Lo que se presenta en la introducción es lo que se quiebra o altera en el nudo.
    - **Desarrollo o nudo:** parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia; allí toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción.
    - **Desenlace o final:** parte donde se suele dar el clímax y la solución al problema, y donde finaliza la narración. Incluso en los textos con final abierto hay un desenlace.

5) **Personajes:** en un cuento la acción y todo lo que sucede tiene que girar en torno a un personaje protagonista. Los personajes secundarios son importantes en cuanto interfieran en las acciones del protagonista. Un cuento, por su brevedad, no permite gran cantidad de personajes, ni tampoco un desarrollo profundo de estos (lo que importa es la acción, más que la descripción de los personajes).

6) **Espacio y tiempo:** un buen escritor elige un espacio físico donde situar la acción y los personajes del cuento. **Espacios hay como imaginación tengas en la cabeza.** Todo puede ser un espacio: el mar, la montaña, una casa, una cueva, un sueño, una molécula, el universo, una caja, lo que se te ocurra es espacio. Y por otro lado, el escritor debe elegir un tiempo: pasado, presente y futuro, **teniendo la libertad única de trasladarse como si se viajara en una máquina del tiempo** (libertad absoluta para que la acción y los personajes viajen por el tiempo).

OJO:

1. **Nada sobra:** todo lo que escribas en un cuento debe estar ahí por algo. Si al comienzo de un cuento mencionas una escopeta, en alguna parte del relato esta debe dispararse.
2. **Imaginación:** es el más importante, pero el más salvaje de los recursos que posee el escritor. **Hay que darle libertades pero luego domarla:** recuerda que tienes en primer lugar un objetivo, que es contar algo, demasiada imaginación descontrolada puede hacerte perder el rumbo y naufragar.

Pasos para lograr un texto coherente:

1) **Coherencia:** para lograr que tu cuento sea coherente debes identificar en él un sentido global. Preguntarte ¿de qué trata mi cuento? Y poder responderlo con claridad, ser capaz de **parafrasearlo** sin perderte y enfocado en una idea global. Para lograr que tu relato sea coherente debes evitar lo siguiente:

a. **Digresiones temáticas:** evitar dar información o ideas que no se relacionan con el tema. No puedes desviarte y perder el rumbo de lo que estás hablando, recuerda que tienes un objetivo.

b. **Ideas inconexas:** todas las ideas y situaciones que estás narrando deben estar relacionadas. No puedes saltar de una idea a otra dejando un espacio vacío. Mejor sería caminar de una idea a otra, de modo que el lector sepa el camino de tu relato.

c. **Falta de información:** debes evitar omitir información que des por sabida. Muchas veces al estar escribiendo no entregas información que tú conoces, pero recuerda que siempre habrá un lector que no tiene por qué saber lo que tú pensabas mientras escribías. Siempre considera a tu posible lector y no le compliques la vida omitiendo información importante para entender tu cuento.

2) **Cohesión:** si la coherencia tiene relación con el sentido y con el significado de tu cuento, la cohesión es la herramienta que utilizamos para lograr eso. En palabras simples, la cohesión tiene relación con cómo conectamos las ideas de un mismo texto para lograr un sentido global. Por eso es que aquí debemos considerar claves a los **conectores**:

Conectores: Son elementos del lenguaje que hacen evidentes (explicitan) las relaciones existentes entre las oraciones que escribes. Como este es un manual para la escritura, tendrás a mano una serie de conectores para que puedas utilizar cada vez que escribas:

- **Temporales (pasado, presente, futuro):** antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, etc.
- **Causales:** porque, ya que, dado que, por eso, etc.
- **Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada):** pero, sino, aunque, sin embargo, a pesar de, etc.
- **Concesivos (que conceden en un punto en una argumentación):** claro, claro que, cierto, sin duda, etc.
- **Comparativos:** al igual que, como, así como, del mismo modo que, etc.
- **Aditivos (introducen información cuyo contenido se añade a la señalada anteriormente):** y, también, además, etc.

OJO:

En el caso del **cuento**, los conectores más frecuentes son los **temporales.** Eventualmente, podrían aparecer también conectores causales, aditivos y comparativos.

Guía de planificación narrativa

Introducción	Mis ideas de situación inicial:	
Desarrollo	Conflicto	Mis ideas de conflicto:
	Desarrollo	Mis ideas para el desarrollo:
Desenlace	Mis ideas para la situación final:	

Capítulo 3

Herramientas para escribir en el aula

En este capítulo se ofrece una serie de recursos para que los profesores efectivamente puedan implementar en sus clases la propuesta de este libro, que incluye cuatro nuevos proyectos de escritura para el aula con duración de entre 8 y 12 horas, y cuatro actividades de escritura. Cada actividad es breve, de manera que pueda implementarse a lo largo de una clase. Todas ellas han sido diseñadas conforme a la progresión del eje de escritura en las Bases Curriculares vigentes. Invitamos a nuestros lectores a aplicarlas o a inspirarse en ellas para brindar a los estudiantes múltiples oportunidades de escribir.

3.1 Proyectos de escritura

Proyecto 1: Anecdotario del curso

Ficha técnica	
Nivel	Tercero básico.
Género textual	Anécdotas.
Propósito	Narrar anécdotas breves.
Destinatario	Compañeros del mismo curso.
Tiempo estimado	8 horas pedagógicas.
Descripción	Los estudiantes narran pequeñas historias que les hayan sucedido a ellos o a su familia. Estas historias son utilizadas luego en una dinámica para que los niños del curso se conozcan mejor.
Fases previstas	1. Explicación de la dinámica: contar alguna historia real que luego se compartirá con el curso. 2. Asignación de tarjetas a cada niño y tiempo de escritura en clases. 3. Modelamiento de revisión. Entrega de las tarjetas a los estudiantes para crear segunda versión. 4. Dinámica de lectura de anécdotas en clases.
Referencia curricular	**N.º 12:** escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas en textos de anécdotas. **N.º 13:** escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan una secuencia lógica de eventos: inicio, desarrollo y desenlace.

Fase 1: Explicación de la dinámica

El producto esperado para este proyecto es una anécdota breve, real, para ser leída por los estudiantes en una dinámica de curso. El docente explica a los estudiantes que harán un juego para conocerse más en la clase de Consejo de Curso (o en la clase que estime apropiada), en el que cada estudiante leerá una historia real, anónima, y el resto del curso debe adivinar a quién le sucedió.

Para ello, el docente puede proyectar o leer ejemplos de dichas anécdotas. Luego, explica que cada estudiante va a trabajar de forma individual su anécdota, porque esta debe ser secreta hasta la clase en que se vayan a presentar.

Ejemplo de anécdota:

Una vez, cuando yo tenía cinco años, estaba con mis papás en la feria, en el puesto de la fruta. Mi papá me soltó la mano un segundo para pagar lo que había comprado. Yo me confundí y le di la mano a otra persona. De pronto, miré y no era mi papá. El señor se rió, pero yo me asusté muchísimo y me puse a llorar. Mi papá, entonces, que estaba al lado mío, llegó también con mucha risa, me tomó en brazos y nos fuimos.

El docente lee el ejemplo y señala a los estudiantes que la anécdota debe tener una **situación inicial:** «Una vez, cuando yo tenía cinco años, estaba con mis papás en la feria, en el puesto de la fruta»; **un desarrollo** en el que se presente claramente un conflicto que rompa con la estabilidad mostrada en la situación inicial: «Mi papá me soltó la mano un segundo para pagar lo que había comprado. Yo me confundí y le di la mano a otra persona. De pronto, miré y no era mi papá. El señor se rió, pero yo me asusté muchísimo y me puse a llorar»; y **un cierre que logre volver a la estabilidad:** «Mi papá, entonces, que estaba al lado mío, llegó también con mucha risa, me tomó en brazos y nos fuimos».

Luego, puede preguntar a los alumnos que identifiquen qué cuenta la anécdota o **qué sucedió.** Esto va a corresponder al «conflicto». En el caso del ejemplo, el conflicto es «el protagonista le dio la mano a una persona equivocada en la feria».

Fase 2: Escritura de la anécdota

El docente da a cada niño una pauta de planificación y una ficha bibliográfica o media hoja de papel de composición para que escriban su anécdota. Reparte los papeles y les pide realizar los siguientes pasos **antes de escribir:**

- Piensen en una historia que les haya sucedido, ya sea en su casa, con su familia o en el colegio. Puede tratarse de algo divertido, algo inusual, o simplemente un hecho que quieran compartir con su curso (dar ejemplos: nacimiento de una hermana, ir a comprar un auto, ganar un premio en un bingo, etc.).
- Después de pensar claramente **qué** historia quieren contar, pongan por escrito las ideas en la siguiente ficha. Usen ideas breves, sin desarrollar:

Planificación: mi anécdota	
¿Qué me ocurrió?	
¿Cuándo y dónde sucedió?	
¿Qué sucedió al final?	
¿Cómo voy a comenzar a contarlo?	Escoge y encierra alguna de estas fórmulas de inicio: Una vez / Un día / Cuando yo era chico/a / Cuando yo tenía 7 años/ Otra: ________________________________

Una vez que terminen la planificación, deben escribir su historia en el papel o ficha. Cuando terminen deben volver a leerlo para asegurarse de que la historia está completa y sin errores, corregir si es necesario y entregarla al docente.

Fase 3: Modelamiento de la revisión

Dado que se trata de textos muy breves, probablemente de solo un párrafo, es ideal que el docente pueda revisarlos todos. Si no, al menos algunos de ellos para poder detectar en qué fallan los estudiantes y seleccionar qué criterios de la rúbrica entregar para la autoevaluación. Se sugiere que el profesor subraye o destaque las palabras con errores ortográficos, de modo que cada niño los arregle en su versión final. Es preferible no dar la clave de la ortografía correcta de la palabra y estimular a que el niño reflexione sobre el error, o consulte a un compañero o el diccionario.

El docente entrega a los estudiantes una rúbrica de autoevaluación, que puede incluir dos o tres criterios, fácilmente explicados para su nivel. Se leen en conjunto en el curso. Luego proyecta algunos ejemplos en la pizarra y les muestra cómo se usa la rúbrica en esos textos. Finalmente, les devuelve sus trabajos y les da una nueva ficha, para que esta vez escriban la versión definitiva que van a leer a los demás compañeros.

Para asegurarse de que los textos mejoren, recuérdeles que:

- Todos deben entregar una segunda versión de la anécdota.
- Los textos los van a leer sus compañeros, así es que deben ser muy claros.
- Revisen muy bien antes de entregar.
- Pregúntenle a la profesora cuando no estén seguros de cómo escribir algo.

Fase 4: Dinámica de las anécdotas en clases

El docente lleva a la clase las fichas con las versiones finales de las anécdotas, sin nombre. Las pone en una bolsa o tómbola y cada niño debe sacar una anécdota y leerla. Cuando termine, el curso debe adivinar a quién le sucedió. El docente puede ofrecer la palabra y pedir a cada niño que justifique por qué cree que eso le sucedió a quien dice. Luego de que los niños indican sus apuestas, el o la autora de la anécdota debe levantar la mano y decir «me pasó a mí». Entonces, los compañeros pueden hacer más preguntas sobre el conflicto (por ejemplo: ¿te retaron? ¿Y qué pasó después?). El profesor puede hacer preguntas si ningún niño las formula.

Al final de la actividad, se pueden elegir las mejores anécdotas.

Recomendación

Si los niveles de escritura de las anécdotas son muy desiguales, el profesor puede llamar a «voluntarios» a la tómbola y poner en ella solo los escritos más comprensibles. Los escritos que tengan más problemas, serán leídos por el mismo profesor, quien intentará darle coherencia al leer, sin alterar, o solo el mínimo posible, su contenido. En cualquier caso, los textos de todos los niños deben ser leídos.

Uso de rúbricas en este proyecto

En este proyecto las rúbricas se utilizan en formato de autoevaluación, por lo tanto, deben ser versiones adaptadas de las rúbricas de texto narrativo. Se recomienda seguir los siguientes principios:

- A partir de la lectura de las anécdotas de los niños, identifique necesidades y seleccione **solo dos** criterios para incluir en las rúbricas (en lo posible, los menos logrados).
- Simplifique el contenido de la rúbrica lo que más pueda. En la clase de modelamiento, lea los criterios y explíqueselos a los niños.
- Utilice como base la rúbrica de cuento provista en el capítulo 2, excepto para el criterio de estructura. Los elementos de **estructura** de la anécdota se presentan a continuación.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Rúbrica	El texto **carece de dos partes de la** narración: situación inicial, de desarrollo o de cierre. O El texto presenta una **descripción o enumeración**, sin llegar a presentar un conflicto (¿qué sucedió?).	El texto c**arece de una parte de la** narración: situación inicial, de desarrollo o de cierre.	El texto presenta **todas las partes** de la narración: situación inicial, desarrollo y cierre. Y Se presenta un conflicto (¿qué sucedió?), aunque poco claro.	El texto presenta **todas las partes** de la anécdota: situación inicial, desarrollo, cierre. Y Se presenta un conflicto (¿qué sucedió?) claramente definido.

Proyecto 2: Enciclopedia de animales en extinción[3]

Ficha técnica	
Nivel	Cuarto básico.
Género textual	Artículo informativo (enciclopedia).
Propósito	Comunicar información sobre animales en extinción.
Destinatario	Compañeros de tercero básico.
Tiempo estimado	12 horas pedagógicas.
Descripción	Los estudiantes investigan para enriquecer la biblioteca de aula del curso inmediatamente inferior.
Fases previstas	1. Definición del producto. 2. Asignación de tareas. 3. Acceso al conocimiento y lectura; planificación (contenido y destinatarios). 4. Escritura. 5. Revisión y edición. 6. Edición y publicación.
Referencia curricular (Objetivos de Aprendizaje)	**N.º 13:** escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema presentándolo en una oración, desarrollando una idea central por párrafo y utilizando sus propias palabras. **N.º 16:** planificar la escritura estableciendo propósito y destinatario, generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia. **N.º 17:** escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte, adecúan el registro al propósito del texto y al destinatario y mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente.

Fase 1: Definir el género y el propósito

El producto esperado para este proyecto es un artículo de enciclopedia. El propósito de las enciclopedias es consultar información, y el destinatario serán los estudiantes del tercer año, por lo que dicha información debe aparecer adaptada y ordenada para ellos.

Durante la primera fase, el docente llevará a la sala ejemplos de enciclopedias para niños y jóvenes y conversará con los estudiantes sobre la utilidad y el formato de estos textos. Luego decidirán cuántas entradas de la enciclopedia hará el curso, cuántos estudiantes escribirán cada texto, qué animales se incluirán, etc.

[3] Actividad adaptada de Kaufman, A. et al. (2010). «El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos». En Kaufman, A. (Coord). *Leer y escribir: el día a día en las aulas.* Buenos Aires: Aique.

Recomendación

En esta fase el profesor puede escoger cuántas decisiones compartir con los estudiantes. Por ejemplo, pueden entre todos decidir si prefieren trabajar en tríos, pares o individualmente; pueden hacer en conjunto con el curso una lista de los animales que quieren incluir o bien darlos para que cada niño averigüe en casa y proponga uno en clases.

Fase 2: Asignación de tareas

El docente junto con los niños organiza la agenda de trabajo por semanas, para que los estudiantes visualicen el proceso completo. Para ello, además de registrar qué animal hará cada estudiante, realiza con ellos una cartelera de papel *kraft* con los hitos del proyecto por semanas (según la disponibilidad de tiempo). El siguiente es un ejemplo de la agenda:

Agenda de trabajo	
Primera semana Lunes 23 de abril	Iniciamos el proyecto. Creamos la agenda. Planificamos el contenido.
Segunda semana Lunes 30 de abril	Trabajamos la primera versión. Compartimos con otro grupo para revisar nuestros textos. Reescribimos.
Tercera semana Lunes 7 de mayo	Revisamos nuestra versión final. Editamos. Imprimimos la enciclopedia.

Fase 3: Acceso al conocimiento

Para esta fase, los estudiantes deben traer información sobre el animal escogido y otros animales en extinción seleccionados por el curso desde su casa. El docente también debe llevar algunos textos. Adicionalmente, pueden ir a la biblioteca o a la sala de computación a buscar información.

La primera tarea es seleccionar dos o tres textos breves para leer. Una vez que cada niño elige sus textos, el profesor da un tiempo acotado de **lectura exploratoria;** es decir, los niños deben rastrear el texto para evaluar si hay información sobre el tema que les sirva. Luego presenta a los niños un **modelo de planificación,** como el siguiente, para que puedan hacer una lectura orientada a la información que necesitan. En este modelo, los niños deben llenar con listas de ideas.

Modelo de planificación	
Nombre del animal (común y científico)	
Características (descripción)	
Hábitat	
Alimentación	
¿Sabías que…? (incorporar un dato curioso: cuántos años viven, información sobre su vida social, inteligencia, u otro que sea interesante)	

Recuerde que en esta fase los niños deben seleccionar una o dos imágenes del animal escogido.

Fase 4: Escritura

Antes de comenzar la clase de escritura, el profesor entrega la rúbrica de evaluación a los estudiantes y la lee con ellos. Les solicita dejarla pegada en su cuaderno o en su mesa de trabajo para poder usarla mientras escriben.

El profesor destina una o dos clases para que los estudiantes conviertan la información que tienen en una entrada de enciclopedia. Puede proyectar y leer con los niños ejemplos de artículos de enciclopedia si es necesario durante este proceso. También puede recordar elementos propios de este tipo de textos, como la necesidad de adecuarse al destinatario usando un lenguaje simple, escribir oraciones breves y claras, y usar pronombres y sinónimos para evitar reiteraciones.

Ejemplo de artículo de enciclopedia:

Huemul (Hippocamelus bisulcus).

El huemul es una especie de ciervo, robusto y de patas cortas. Los machos poseen astas que pueden medir hasta 30 cm. Su hábitat natural es el sur de Chile y Argentina, en donde vive en pequeños grupos. Es herbívoro y se alimenta de arbustos, hojas y líquenes. Se encuentra en peligro de extinción por la caza indiscriminada, porque se lo consideraba «una plaga». Actualmente se cree que solo quedan unos pocos centenares de este animal.



El huemul es el animal del Escudo Nacional de Chile.



Fase 5: Revisión

Durante esta fase los estudiantes deben intercambiar su texto con un grupo de otros compañeros y aplicar la rúbrica de evaluación entre pares. Es muy posible que los niños tengan dificultades en detectar problemas y retroalimentar a los compañeros. Para esto, el profesor debe dar ejemplos de cuándo un texto no está bien y cómo se puede mejorar. También se puede poner como requisito que cada grupo deba dar al menos una sugerencia por cada texto.

Fase 6: Edición y publicación

En esta fase, los estudiantes deben transcribir sus artículos en el computador e incorporar las revisiones y sugerencias de los otros grupos. También deben incorporar una foto a su texto. Imprima y encuaderne (con anillado o perforado) la enciclopedia. Entre todos, pueden crear un índice y una portada. La actividad culmina con la entrega de la enciclopedia a los compañeros de tercero básico.

Recomendación

Si es posible, trabaje coordinadamente con el docente de artes visuales o educación tecnológica para las fases de edición, impresión y encuadernación de la enciclopedia.

Uso de rúbricas en este proyecto

Le sugerimos crear una rúbrica de evaluación breve, que se relacione con las instrucciones que usted dé en clases, a partir de las rúbricas presentadas en el capítulo 2. Como el género textual «artículo de enciclopedia» no se encuentra cubierto por estas rúbricas, las siguientes son sugerencias para crear una rúbrica para este género:

Criterio	Qué evaluar
Adecuación a la situación comunicativa	- El texto se ajusta al propósito (informar) y al tema (el animal en extinción elegido). - El registro y tono se adecúa a los estudiantes de tercero básico (simple, comprensible) y al medio (enciclopedia: objetivo, semi-especializado).
Coherencia	- El texto presenta información completa. - La información no presenta digresiones. - Se puede reconstruir un sentido global. NOTA: Se puede utilizar la misma rúbrica de coherencia de «noticia» (página 37). Procure remplazar el nombre del género por «artículo de enciclopedia».

Cohesión	- Se utilizan conectores variados. - Se utilizan de forma adecuada. NOTA: Se puede utilizar la misma rúbrica de cohesión de «noticia» (página 38).
Estructura	- El texto presenta una entrada (nombre común y nombre científico entre paréntesis del animal), una descripción inicial y un desarrollo en el que se describe por lo menos su hábitat y alimentación. El artículo debe incluir un recuadro titulado «¿Sabías que…?» en el que se incluya alguna curiosidad del animal.

No olvide adaptar las rúbricas para que estas sean comprensibles y fáciles de manipular para el nivel de 4.º año básico. Las rúbricas que usen los niños pueden ser versiones simplificadas de la que usted usará para evaluar.

Proyecto 3: Mejoremos nuestro barrio

Ficha técnica	
Nivel	Quinto básico.
Género textual	Carta de solicitud.
Propósito	Solicitar mejoras en el entorno de los estudiantes.
Destinatario	Autoridad local.
Tiempo estimado	12 horas pedagógicas.
Descripción	Los estudiantes identifican condiciones del barrio en el que viven o en el que está ubicada la escuela que requieren la atención de las autoridades. A continuación, escriben una carta real solicitando que se realicen las mejoras correspondientes.
Fases previstas	1. Identificación del problema. 2. Identificación del destinatario. 3. Planificación y borrador de la carta. 4. Revisión entre pares usando rúbrica. 5. Autoevaluación y versión definitiva. 6. Envío de las cartas al destinatario correspondiente.
Referencia curricular (Objetivos de Aprendizaje)	**N.º 13:** escribir frecuentemente textos y cartas para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas. **N.º 17:** planificar sus textos estableciendo propósito y destinatario, generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación, organizando las ideas que compondrán su escrito. **N.º 18:** escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso editan en forma independiente aspectos de ortografía y presentación.

Fase 1. Identificación del problema y la situación comunicativa

El docente inicia un diálogo con los estudiantes sobre las características del entorno en que viven o en el que está ubicada la escuela. Guía la conversación para identificar aspectos que se puedan mejorar, como mobiliario urbano (basureros, bancas, carteles), uso de terrenos, limpieza de las calles, entre otros. Luego hace preguntas del tipo «¿Ustedes creen que la autoridad de su barrio o comuna sabe de esta situación?, ¿cómo podríamos hacer que se entere para que haya soluciones?», de modo que los niños deduzcan que la carta es el mejor género por escribir. Luego se presenta la actividad sobre escritura de cartas.

Recomendación

Intente formar grupos de dos a tres niños para que el profesor pueda guiar mejor la actividad.

Fase 2: Identificación de propósito y destinatario

En esta fase, los niños deben identificar su problema por escrito en su cuaderno. El profesor comienza proporcionando un ejemplo: «No hay suficientes basureros en la plaza y la gente tira la basura al piso». A continuación, los problemas se ponen en común frente al curso y se guía la discusión con la pregunta «¿quién será la autoridad más adecuada para informar sobre este problema?». El profesor deberá guiar esta fase para que los estudiantes no se inclinen por legisladores o autoridades centrales, sino que por autoridades de nivel local, servicios o direcciones dentro de la municipalidad, o incluso juntas de vecinos.

Recomendación

Si es posible, envíe como tarea para realizar con los padres en casa la identificación del destinatario real que tendrá la carta, junto con la dirección a la cual remitirla.

Fase 3. Modelamiento, planificación y escritura

El profesor trabaja con los estudiantes el formato de la carta de solicitud. Para ello, modela en el pizarrón una carta siguiendo el ejemplo de problema que dio en clases pasadas. Esto lo hará de manera dialógica, con preguntas similares a las que se proponen a continuación. La idea es que los niños vayan completando junto con el docente sugiriendo el contenido que el docente modela y escribe en la pizarra.

Ver estrategia de escritura interactiva en las páginas 48 y 51

Instrucciones del docente	
«Antes de que redacten sus cartas, escribamos una juntos en el pizarrón para que les sirva de modelo. Yo le quiero escribir a la alcaldesa de mi comuna, porque hay una plaza muy grande e importante que no tiene ni un solo basurero. Ayúdenme».	
Pregunta	**Partes de la carta que escribe**
«A ver, ¿ustedes han leído algunas vez una carta? ¿Cómo comienzan las cartas? ¿Qué deben llevar?».	Fecha, encabezado, vocativo.
«Sigamos. El destinatario no sabe quiénes somos ni para qué le escribimos. Hay que contarle un poco del contexto y decirle el motivo de nuestra carta. ¿Qué tipo de lenguaje usaríamos con esta persona? ¿La trataríamos de "tú" o de "usted"?».	Primer párrafo de la carta, con contexto y petición: «Me dirijo a usted para solicitar…».
«Bien. Ahora que ya dijimos qué queremos pedir, tenemos que dar buenos motivos y razones. ¿Cómo seguirían?».	Segundo párrafo de la carta, con uno o más argumentos: «En la plaza juegan muchos niños, por lo que es peligroso que siempre haya basura».
«Ahora tenemos que cerrar. ¿Cómo cerrarían? ¿Solo despedirse? ¿Qué más habría que hacer? ¿Nos despedimos con "chao" o vamos a necesitar un lenguaje más formal?».	Cierre: dar las gracias y despedirse: «De antemano, muchas gracias. Lo saluda atentamente...».

Si se cuenta con tecnología, se puede tomar una fotografía del pizarrón y luego poner la imagen proyectada para que los niños la usen en las clases destinadas a escribir. Si no, el docente solicita a los niños copiar el modelo en el cuaderno.

A continuación, los niños comienzan a escribir sus propias cartas. El primer paso será identificar en un cuadro los elementos que se incluirán siguiendo el modelo de la carta escrita en clases. Se debe asignar un tiempo acotado y pedir a los niños que completen esta pauta de planificación con oraciones muy breves:

Destinatario y cómo lo voy a saludar	
Qué le voy a pedir	
Qué razones o argumentos voy a dar	
Cómo me voy a despedir	

Luego se les debe asignar al menos 40 minutos de clase para que redacten su carta.

Fase 4: Revisión entre pares

Los estudiantes ponen la carta en un sobre y escriben su nombre en el espacio de «remitente», sin sellarlo. Luego, el docente repartirá las cartas para que sean revisadas por otro compañero o grupo de compañeros. Para eso se utiliza la rúbrica de carta de solicitud presentada en este libro, con las adaptaciones que el profesor prefiera. Antes de comenzar, el profesor lee y explica la rúbrica a los estudiantes y se asegura de contestar dudas durante el proceso de revisión.

En esta actividad es útil añadir una sección de «comentarios a tu compañero», de carácter obligatorio, para que todos los niños reciban un mensaje. Al terminar de revisar, los niños vuelven a poner la carta y la rúbrica en el sobre y lo devuelven al remitente.

Recomendación

En esta fase puede hacer que los niños observen únicamente una o dos dimensiones, si es que se trata de un proyecto inmerso en una unidad mayor. Por ejemplo, si se están trabajando temas de argumentación, podrían únicamente evaluar ese aspecto. Recuerde que el uso de las rúbricas debe adaptarse a las metas de aprendizaje.

Fase 5: Edición y reescritura

Cada niño (o grupo) recibe su carta. Lee los comentarios y, con supervisión y ayuda del docente, realiza los cambios necesarios en su última versión. También en esta versión en limpio puede haber modificaciones espontáneas del texto, no necesariamente a partir de los comentarios.

Recomendación

Ya que esta actividad culmina con el envío de la carta, asegúrese de que cada niño firme con su nombre, colegio y edad para que la petición tenga una recepción adecuada.

Fase 6: Envío de cartas

En esta última fase, cada niño pone su carta en un sobre y la envía al destinatario que corresponda. La escritura de la dirección debe ser guiada y supervisada en la sala. Si es posible, organice una pequeña salida al correo o a un buzón local a depositar las cartas.

Uso de rúbricas en este proyecto

En este proyecto se utilizan las rúbricas de «carta de solicitud» con las adaptaciones que el docente considere necesarias para que los niños las apliquen. Un buen ejemplo de adaptación se proporciona en la experiencia de aprendizaje «Mejorando nuestro colegio», en la página 92.

Proyecto 4: Blog de Lecturas

Ficha técnica	
Nivel	Sexto básico.
Género textual	Artículo de opinión, crítica literaria.
Propósito	Opinar sobre textos que leen.
Destinatario	Otros estudiantes, usuarios de Internet.
Tiempo estimado	10 horas pedagógicas.
Descripción	Los estudiantes escriben artículos de opinión sobre su lectura optativa del mes en una blogósfera del curso.
Fases previstas	1. Creación del blog y lectura de críticas literarias. 2. Planificación del texto: lluvia de ideas. 3. Borrador del texto. 4. Autoevaluación. 5. Entrega final.
Referencia curricular (Objetivos de Aprendizaje)	**N.º 13:** escribir frecuentemente textos como blogs para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas. **N.º 14:** escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos. **N.º 18:** escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante esta etapa utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador).

Nota inicial

La actividad está pensada para planes lectores que incluyan al menos un libro totalmente optativo al año. La propuesta es que mediante este modelo se aproveche la libertad de escoger que tienen los estudiantes, por medio de un trabajo también creativo.

Esta es una actividad con mucho potencial, ya que hace uso de las TIC, pero también de los mundos de escritura digital en que los niños constantemente navegan. En efecto, esta actividad puede modificarse y, en lugar de encargar a los niños una crítica literaria, pedirles que escriban un *fan fiction*. Los *fan fiction* o *fanfic* son blogs muy populares en que los autores escriben versiones libres, historias paralelas o continuaciones de libros literarios reales usando los mismos personajes y ambientes, pero extendiéndolos creativamente. En dicho caso, la implementación debería utilizar la rúbrica de narraciones. En este proyecto proponemos textos de opinión, dada su importancia curricular en este nivel, pero el género escogido puede variar.

El único requerimiento técnico de esta actividad es tener acceso a un computador con Internet. Si no fuera posible utilizar una sala de computación, y los niños cuentan con conexión en casa, se pueden trabajar los textos en papel y luego subir las versiones definitivas en casa. Esta misma solución puede implementarse si el acceso a la sala de computación es limitado.

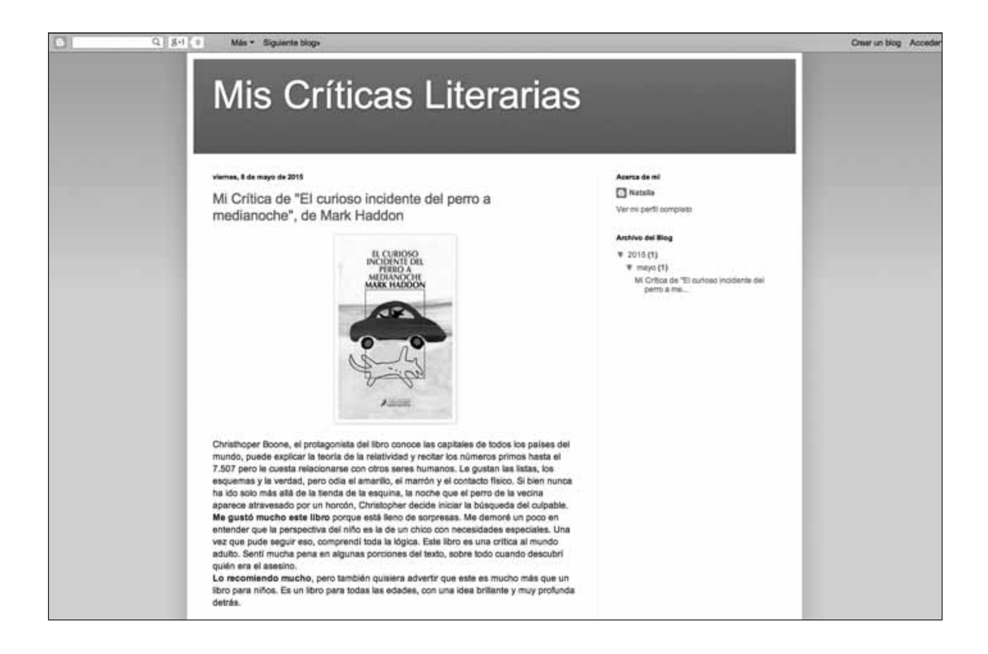
Fase 1: Lectura de críticas literarias y creación del blog

El docente inicia esta actividad invitando a los estudiantes a tener su propio medio en Internet. La finalidad es compartir sus lecturas con otros, ya que todos están leyendo textos diferentes y es interesante conocer qué leyeron los demás y qué les pareció el libro, si les gustó y si lo recomiendan. Para ello, introduce el concepto de «crítica literaria». Según el nivel del curso se puede realizar cualquiera de las siguientes actividades de inmersión:

a. El profesor selecciona (o crea) y muestra una crítica literaria breve que lee con los alumnos en la sala. Al leerla, hace preguntas sobre qué información otorga sobre el libro, cuánto de opinión personal aparece, si les dan ganas de leer el libro o no, etcétera.

b. El profesor busca junto a sus alumnos ejemplos de críticas literarias. Para ello, introducen en el buscador web las palabras clave «blog críticas literarias» o «blog críticas literarias juveniles». Así pueden ir navegando y buscando ejemplos, y luego de haber visitado algunas, hacer las mismas preguntas propuestas en el punto a.

Una vez que los estudiantes ya comprenden la idea de una crítica literaria en línea, se explica que el proyecto consiste en crear una crítica literaria sobre la lectura opcional del mes. Para eso, se les invita a dirigirse a http://www.blogger.com, el sitio de blogs de Google. Los estudiantes deberán hacerse una cuenta de Google o usar la que ya tienen. A continuación, deben seguir los pasos de configuración para crear su blog, que lucirá como el del ejemplo a continuación:



Recomendación

La idea es que los estudiantes empleen todo el tiempo necesario en armar y personalizar su blog eligiendo sus imágenes de fondo favoritas, tamaños de letra, entre otros. Por ello, se puede enviar, como tarea, que cada estudiante tenga una cuenta de Google activa y con contraseña al momento de iniciar esta clase, y así ganar tiempo. Del mismo modo, aunque Blogger tiene una interfaz muy sencilla (tan fácil como crear cualquier cuenta de redes sociales) se trata de una habilidad nueva, por lo que sería útil contar en esta clase con el apoyo del encargado de computación o un profesor con dominio en este ámbito.

Fase 2: Lluvia de ideas y esquema de planificación

El profesor explica qué es una lluvia de ideas y cómo se hace. Para eso, habla de algún libro que hayan leído en el curso y hace una lista en la pizarra de diferentes ideas importantes sobre él, como también sus opiniones y lo que les gustaría decir. Por ejemplo: personajes principales, conflicto, parte favorita, etc.

Luego, invita a algunos estudiantes a hacer su propia lluvia de ideas en la pizarra. Pregunta sobre los puntos que escriben para motivar nuevas ideas (¿y por qué sucede esto?, ¿qué cosas te parecieron aburridas?, etc.). Finalmente, otorga un tiempo relativamente breve para que terminen cada uno sus lluvias de ideas en el cuaderno.

Como la crítica literaria es un texto complejo, es difícil utilizar plantillas de planificación para estructurar el desarrollo de los párrafos. Por ello, antes de proceder a escribir el borrador, el profesor sugiere a los estudiantes pensar en un título y definir una estructura para presentar la información. Por ejemplo, primero resumir el texto y luego dar las opiniones. O, al contrario, introducir el texto, emitir opiniones y luego justificarlas con pasajes de libro. El profesor también puede analizar modelos de una o dos críticas que le parezcan bien escritas, marcar sus partes, y dar sugerencias a los estudiantes para que organicen su lluvia de ideas en un esquema.

Ver **capítulo 1.3** para más ideas sobre esta estrategia

Fase 3: Borrador del texto

El ideal es que esta fase se realice utilizando el procesador de textos. Es una muy buena oportunidad para asegurarse de que el texto esté presentable para su publicación en Internet. El uso de correctores ortográficos está permitido, y es una manera de ayudar al estudiante a mejorar su percepción de los errores (el corrector ortográfico que subraya palabras es el más adecuado, pues así el estudiante puede darse cuenta y corregir su error; idealmente, la corrección automática debería estar deshabilitado, pues muchas veces cambia las palabras inadecuadamente). Si no hay procesador de textos, escribir el borrador a mano es igualmente una muy buena alternativa.

Los estudiantes desarrollan el texto a partir de su lluvia de ideas y esquema. El profesor los guía y resuelve preguntas si las tienen.

Fase 4: Autoevaluación con rúbricas

Una vez terminada la escritura de la crítica, el docente entrega rúbricas para que los estudiantes se autoevalúen. La dimensión de «coherencia y cohesión» de las rúbricas de este manual puede usarse tal cual para evaluar el texto. Al entregar la rúbrica, el docente explica cómo usarla y apoya a los estudiantes durante el proceso. A partir de la información provista por la autoevaluación, los estudiantes deben seguir perfeccionándolo y editándolo.

Fase 5: Entrega final

En esta fase los estudiantes escribirán su texto en el blog. Para ello, deben «crear una nueva entrada» de blog en *Blogger*. El profesor supervisa este proceso, que será mucho más rápido si el borrador está hecho en un procesador, pues consiste solo en copiar y pegar. Cuando el estudiante termine, debe oprimir el botón «publicar». Una vez listas las entradas, se recopilan todas las direcciones de blog creadas por sus alumnos y se centralizan en un solo documento (puede ser un documento de Google), para que cada uno de los alumnos puedan acceder a los blogs. Se realiza una sesión para leer y comentar los blogs de todos los alumnos.

Recomendación

Si en el año hay más de un libro optativo, se puede volver a utilizar el blog para escribir comentarios de las lecturas.

Uso de rúbricas en este proyecto

La dimensión de cohesión puede tomarse tal como aparece en las rúbricas de este libro. Sin embargo, las otras dimensiones requerirán crear rúbricas nuevas. Sugerimos atender a los siguientes aspectos.

Criterio	Qué evaluar
Adecuación a la situación comunicativa	- El texto se ajusta al propósito (opinar con fundamentos) y al tema (el argumento del cuento leído). - El registro y tono se adecúan a un texto público (es simple, comprensible, utiliza palabras adecuadas a un público general) y al medio (blog, formal pero no escolar, sin groserías o exceso de modismos).
Estructura	- El texto tiene un título sugerente que incluye el nombre de la obra criticada. - El texto resume o cuenta algunos aspectos de la obra comentada a modo de contextualización. - En el texto se expresan opiniones con fundamentos en elementos de la obra.

3.2 Actividades de escritura

Actividad 1: Conectores para narrar (recomendada para tercero básico)

Referencia curricular:

Objetivo de aprendizaje N.º 13: escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan una secuencia lógica de eventos: inicio, desarrollo y desenlace, además de conectores adecuados

La profesora presenta a los niños la siguiente secuencia de acciones:







Luego les pide crear:

• Una oración para presentar al personaje.

• Una oración para narrar lo que sucede en la primera viñeta.

• Una oración para narrar lo que sucede en la segunda viñeta.

• Una oración para narrar lo que sucede en la tercera viñeta.

• Una oración para narrar cómo termina la historia.

A continuación, revisan en conjunto las diversas oraciones para cada viñeta. La docente se asegura de que los textos tengan siempre sujeto y predicado y sean oraciones completas, y corrige en el pizarrón las oraciones incorrectas que detecta.

Para finalizar, pídales a los niños narrar la anécdota. Para ello, deben usar las oraciones y agregar conectores de la siguiente lista entre las oraciones:

Primero - Al inicio

De pronto - De repente

Finalmente - Por último - Al final

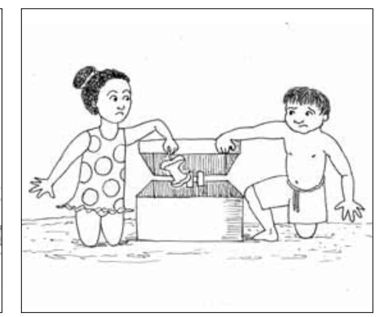
Recomendación

Usted puede ampliar esta anécdota agregando más información. Por ejemplo, pedir a los alumnos que incluyan la causa de por qué el niño iba apurado o distraído en la viñeta e introducir el uso de los conectores «**porque**» o «**pues**».

A continuación se ofrecen más historietas como esta para trabajar en clase.

Narraciones simples: inicio-conflicto-desenlace

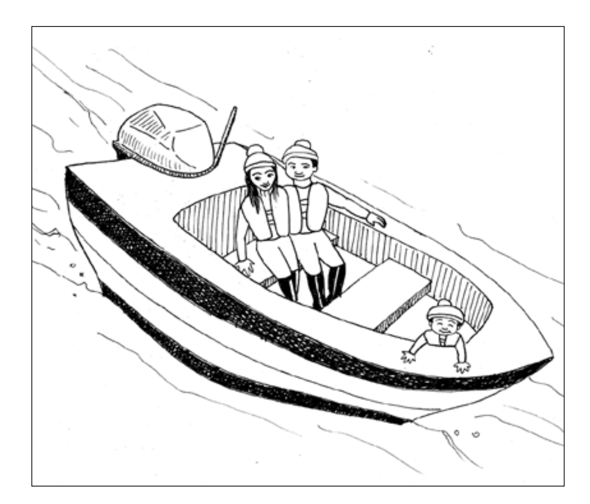


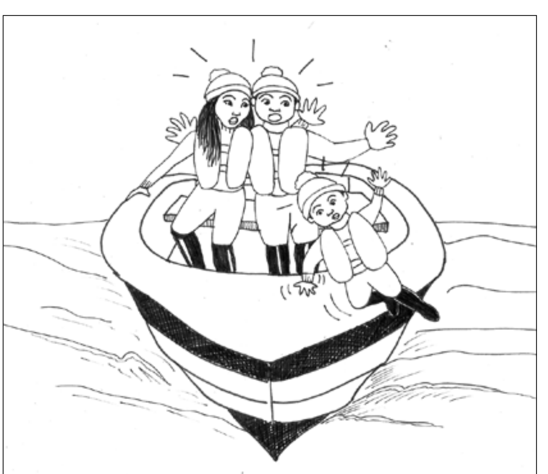


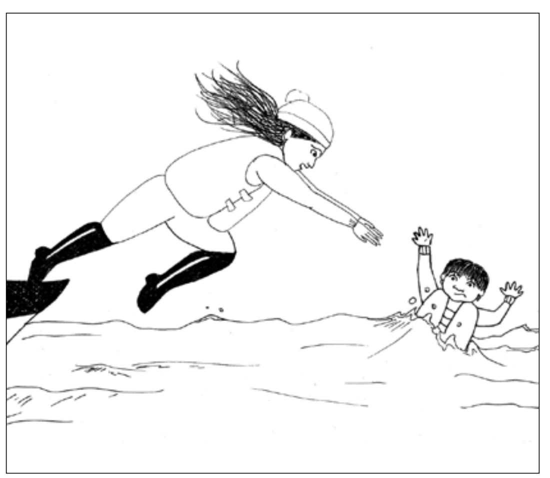




Narración compleja: inicio-conflicto-desarrollo-desenlace









Actividad 2: Elecciones en la clase (recomendada para cuarto básico)

Referencia curricular:

Objetivo de Aprendizaje N.º 14: Escribir afiches para lograr diferentes propósitos usando un formato adecuado y transmitiendo el mensaje con claridad.

Esta actividad debe desarrollarse en Consejo de Curso u otra instancia en la que se deba escoger una directiva.

La clase comienza con la identificación o presentación de las listas o candidatos individuales que compiten por la directiva. Luego la docente comenta a los estudiantes: «¿Han visto los carteles y afiches de la propaganda electoral? Por lo general, los candidatos contratan a una agencia de publicidad para que cree su campaña, ¿sabían? Hoy en la clase vamos a crear estas agencias de publicidad para que cada lista o candidato tenga su propio afiche».

Luego, el grupo de estudiantes que no son candidatos debe dividirse al azar en tantos grupos como listas haya. Para esto, la profesora otorga números o tarjetas de colores para que los estudiantes se reúnan en cada «agencia publicitaria». Los candidatos participan de la agencia que los representa y toman las decisiones en conjunto.

Luego la profesora explica que cada agencia debe crear un afiche. Todos los afiches deben incluir:

- Una imagen (dependiendo de los medios disponibles, puede ser una fotografía, pero para que sea realizable en una sesión de clases, basta con un dibujo).
- Un lema de campaña (o eslogan). Repasar con los estudiantes ejemplos de eslóganes de campañas electorales recientes.
- Una o dos oraciones con propuestas de la lista, en no más de tres líneas. Puede ser un listado.

Los tiempos de trabajo pueden estructurarse en las siguientes fases:

Planificación: **30 minutos.**	Los miembros de cada agencia y los candidatos discuten sobre el contenido del afiche. Deciden sobre la imagen, inventan un lema y las oraciones sobre las propuestas.	Los estudiantes del grupo toman nota de lo que van decidiendo.
Borrador: **10 minutos.**	Uno o dos estudiantes designados hace un boceto del afiche que incluya todos los elementos que decidieron.	Los estudiantes del grupo observan el boceto terminado y deciden si lo dejan así o modifican sus partes.
Elaboración: **resto de la clase.**	El grupo pasa el afiche en limpio con materiales (plumones, papeles, etc.). Se recomienda usar pliegos de papel separados y luego ensamblarlos para que una parte del grupo escriba el eslogan, otro haga el texto y otros el dibujo.	Los estudiantes trabajan en conjunto en la elaboración del afiche.

Al final de la clase, los afiches se pegan en un lugar designado de la sala y se explicita como norma de convivencia que ningún afiche pueda ser removido ni rayado.

Actividad 3: Comentarios sobre la lectura (recomendada para quinto básico)

Referencia curricular:

Objetivo de Aprendizaje N.º 16: Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.

La profesora selecciona un cuento breve (hasta tres páginas) del libro de texto y realiza una actividad de lectura en los siguientes pasos:

- Presentar el cuento y su título, introducir brevemente de qué se trata.
- Asignar un tiempo adecuado de lectura silenciosa en clase, de alrededor de 20 minutos. Si es mejor para el curso, puede ser lectura en voz alta, por turno, de algunos alumnos y que el curso siga de forma silenciosa.
- Realizar preguntas orales de comprensión lectora literal, del tipo ¿quién es el protagonista?, ¿qué le sucedió?, ¿cómo lo resolvió?, etc.

Una vez terminada la lectura se asigna la tarea de escritura. La profesora comienza por preguntar al curso si les gustó el cuento. Da la palabra a los estudiantes y pregunta los motivos de por qué les gustó o no procurando que los estudiantes fundamenten su opinión.

Luego, escribe en el pizarrón: ¿Recomendarías el cuento: (título del cuento)?

La docente explica que esta pregunta la van a responder por escrito, con un breve comentario sobre el cuento que será expuesto fuera de la sala para que la comunidad de la escuela decida si leerlo o no. Se reparte a cada estudiante una serie de tarjetas de cartulina o papel de colores en las que aparece el título «Comentario sobre: (título del cuento)» y un espacio con renglones para escribir.

Para comenzar, los niños planifican **en su cuaderno** el texto que van a escribir en la tarjeta de acuerdo con el siguiente modelo. Esta es una pauta para planificar, otorgar estructura y cierto vocabulario, pero no debe usarse como una plantilla.

Comentario sobre: (título del cuento)			
Parte del texto	Función	Inicio de párrafo (elige uno o crea el propio)	Planifica acá tu contenido
Contexto	Contar brevemente de qué se trata	*El cuento narra la historia de…* *El cuento «título» trata de…* *En «título» se cuenta…*	
Opinión	Recomendar o no con al menos dos fundamentos	*Lo recomiendo porque…* *No lo recomiendo, ya que…* *Es un gran cuento porque…* *No me impresionó, pues…*	

Finalmente, el docente ayuda a los niños a revisar que los textos estén bien escritos, con oraciones completas, puntuación y coherencia. Una vez revisados, los niños copian los textos definitivos en las tarjetas de cartulina y estos se exhiben en un mural fuera de la sala.

Actividad 4: Infografías y artículos (recomendada para sexto básico)

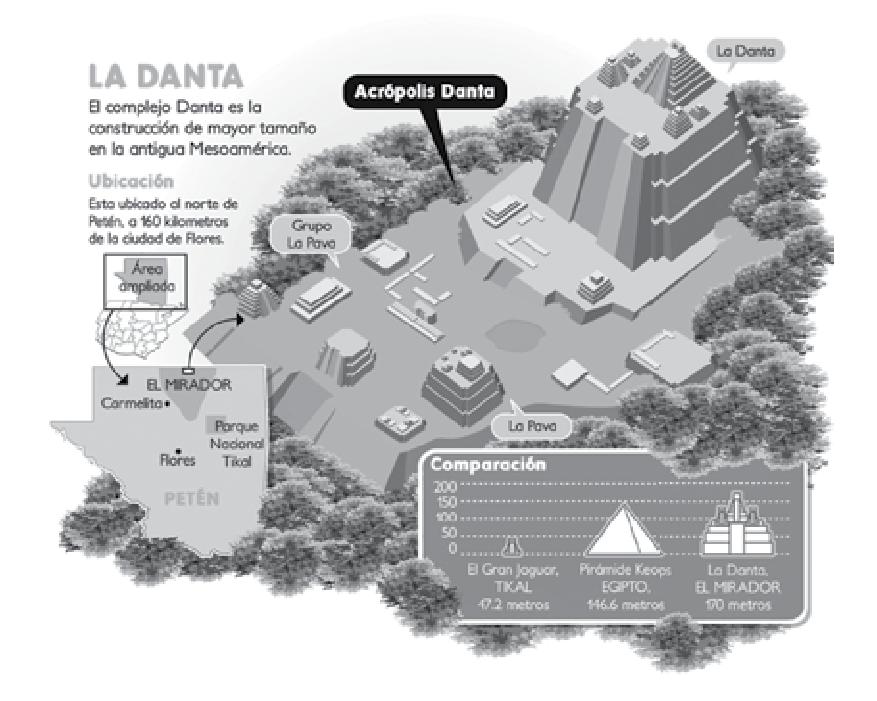
Referencia curricular:

Objetivo de Aprendizaje N.º 15: Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema organizando el texto en una estructura clara, desarrollando una idea central por párrafo y agregando las fuentes utilizadas

La docente presenta algunas infografías a sus estudiantes y destaca la manera en que estas condensan información visual. Pueden discutir acerca del diseño, de su utilidad, etc. Sin embargo, por su carácter visual, las infografías y su contenido no son accesibles para todo el mundo. Por ejemplo, para llegar a una persona ciega, esa información necesita estar en otro formato.

A continuación, propone a sus alumnos (organizados en grupo) convertir esta infografía en un artículo informativo. La finalidad de esta transformación es hacer accesible la información visual para todas las personas, pues un artículo puede ser leído en voz alta. Por esto, la claridad de la información y la independencia de la fuente escrita son criterios muy importantes.

Recomendación
Sugiera al grupo que dividan la tarea y cada integrante transforme a texto diferentes partes de la infografía, para luego unirlas y asegurarse de su coherencia.



Los criterios de construcción de este artículo se escriben en la pizarra y van siendo recordados por la docente:

- un título claro.
- un párrafo que introduzca o contextualice el tema. Para ello, pueden utilizar información de la misma infografía.
- dos o tres párrafos de desarrollo, que presenten la información.
- un estilo claro y con independencia de la fuente escrita.

Una vez que los estudiantes han escrito una primera versión, debe intencionarse la revisión en clases antes de la entrega final del texto. Cada grupo relee su producto para asegurarse del cumplimiento de los criterios anteriores. Para la claridad y organización, puede sugerirse el uso de conectores ordenadores de la información, tales como *primero, en primer lugar, en segundo lugar, a continuación, en síntesis, en conclusión,* entre otros.

Lecturas recomendadas

La siguiente sección presenta una serie de textos comentados en los que se explican los principios teóricos y metodológicos de la propuesta de este libro. Seleccionamos cuatro áreas temáticas de interés:

1. **Modelos de escritura:** en esta área temática abordamos la escritura como proceso y desarrollo cognitivo que justifican la idea de que es necesario implementar más horas de escritura en el aula y que esto debe hacerse de modo focalizado, abordando las diferentes dimensiones involucradas en la producción escrita. Son textos que fundamentan los planteamientos subyacentes a las experiencias realizadas y las actividades sugeridas en este libro.
2. **Escritura en el aula:** en esta área se presentan textos que orientan a los docentes en el trabajo práctico en la sala de clases a través de propuestas reales y contextualizadas.
3. **Principios de evaluación:** en esta área temática presentamos textos que se refieren a los principios de la evaluación auténtica de los aprendizajes y al uso de rúbricas en el aula como recursos para aprender a escribir.
4. **Adecuación a la situación comunicativa y estructura (criterios 1 y 4 de la rúbrica):** en esta área presentamos algunos textos que utilizamos en el levantamiento y descripción de estos dos criterios de la rúbrica.
5. **Coherencia y cohesión (criterios 2 y 3 de la rúbrica):** en esta área presentamos algunos textos que utilizamos en el levantamiento y descripción de estos criterios de la rúbrica.

Cada texto se presenta con su referencia completa, con el vínculo en caso de que se trate de material disponible en la red y un breve comentario que resume su contenido. Esperamos que esta bibliografía sea de utilidad para quienes deseen indagar más en los temas del desarrollo didáctico de la escritura en la educación básica y, en general, en el sistema educativo.

Área temática 1: Modelos de la escritura

Flower, L., y Hayes, J. (1996). La teoría de la escritura como proceso cognitivo. *Textos en Contexto 1: Los procesos de escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
Los autores plantean un modelo teórico de los procesos mentales que ocurren al escribir, sobre la base de cuatro principios: primero, que la escritura debe entenderse como un conjunto de procesos de pensamiento orquestados por el escritor en el acto de componer un texto; segundo, que estos procesos son jerárquicos e «incrustables»: uno puede incrustarse dentro de otro; tercero, que el acto de componer es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado a un fin; y por último, que los escritores crean sus propios propósitos al escribir. A partir de estos cuatro principios, los autores desarrollan una teoría del proceso de producción escrita que define un entorno de la tarea que incluye el «problema retórico» compuesto por el tema, la audiencia y el propósito; y tres procesos que ocurren para solucionar ese problema: planificación, traducción a texto y revisión. Estos procesos se apoyan en la memoria del escritor y constantemente el escritor monitorea, a medida que va escribiendo, el cumplimiento de las exigencias del problema retórico.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje,* 58, 43-64.
En este texto, se plantea que existen escritores maduros e inmaduros, que recurren a diferentes estrategias para resolver la tarea de escritura. Las dos principales estrategias utilizadas son las llamadas «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento». La primera es una estrategia que utilizan los escritores inmaduros, que consiste en recuperar ideas de la memoria sin considerar al destinatario ni la organización del texto. Sin embargo, esta estrategia tiende a la coherencia, y los escritores cumplen con cierto grado de éxito la tarea. La segunda estrategia, «transformar el conocimiento», consiste en que el escritor piensa activamente en qué decir y cómo decirlo, no solo en función de la tarea dada, sino que también del contexto: situación, destinatario, propósito, etc.

DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica. *Lengua y Literatura*, 15, 077-104.
En este texto se intenta describir la complejidad de la escritura por medio de un modelo que va más allá de los clásicos esquemas de proceso (planificación, textualización y revisión). Si bien, se reconoce que estos procesos y estrategias cognitivas de producción textual existen, las sitúa en un sistema cultural, de modo que conocimientos de orden cultural (como las convenciones de escritura) interactúan con factores individuales (como el grado de motivación del escritor). Al centro de este modelo, se encuentra el individuo quien se caracteriza por tener motivaciones, estrategias personales, y su conocimiento almacenado en la memoria.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.
Este libro ofrece una visión actual de la psicología de la escritura otorgando recomendaciones sobre la enseñanza de la escritura a todos los que presentan algún tipo de trastorno, como niños con dificultades en el aprendizaje o disléxicos. Además, presenta una revisión práctica de los procesos involucrados en la escritura, su desarrollo y los problemas más frecuentes, y da pautas para tratar de mejorar la enseñanza de la escritura.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 421-441.
En este artículo se propone comprender el desarrollo de la escritura como un proceso que dura toda la vida, de carácter multidimensional y de una alta complejidad. En el planteamiento de esta idea, no obstante, se evidencia la falta de un panorama descriptivo de la evolución de la escritura. Si bien existen aportes significativos en la investigación, esta se encuentra dividida entre áreas disciplinares, niveles educativos y abordajes teóricos. Al mismo tiempo, hay un debate relacionado con el alto nivel de confusión entre qué es propio de la evolución y qué es propio de la progresión curricular. El texto ofrece interesantes puntos de partida sobre la naturaleza del desarrollo escrito, su relación con el currículum escolar y el carácter complejo y multidimensional de la escritura.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research,* 1, 1-26.
La escritura es un proceso que se desarrolla por al menos durante dos décadas, desde que los niños pequeños aprenden el proceso de la composición escrita, a través de la adolescencia y hasta la adultez. El escritor novato progresa desde las estrategias de «decir el conocimiento» hasta las de «transformarlo». La transformación del conocimiento y, más aún, la creación del mismo ocurre cuando existe suficiente capacidad disponible para monitorear múltiples representaciones del texto, así como también planificar el contenido conceptual, generar el texto, y revisar tanto el contenido como el texto. Como esta capacidad de monitoreo es limitada, depende de que progresivamente se aliviane la carga de los procesos de escritura en la memoria de trabajo mediante la maduración y el aprendizaje. El texto sugiere que los estudiantes pueden aprender habilidades de escritura por medio del entrenamiento cognitivo, que enfaticen en la práctica deliberada de la escritura.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research,* 3, 51-68.
El artículo explica el rol de dos componentes necesarios para el desarrollo de la escritura (aunque no los únicos): los procesos de generación de lenguaje fluidos y el conocimiento del género y audiencia. La fluidez en los procesos de generación del lenguaje le permite al escritor (especialmente a los escritores novatos, niños) superar las limitaciones de procesamiento de la memoria de trabajo, mientras que el conocimiento sobre el género y la audiencia le permite aprovechar los recursos de la memoria de largo plazo. Este texto funciona como un argumento a favor de la importancia del manejo del código (dado su impacto en la liberación de memoria de trabajo, para realizar procesos más sofisticados) y de la enseñanza sobre el género y la audiencia, por el acceso que estos posibilitan a mejores recursos cognitivos. La información sobre los tipos de memoria involucrados en la escritura y sus funciones permite abogar por una didáctica que aborde temas específicos y de manera desagregada la escritura en el aula, tal como se propone en este libro.

Área temática 2: Escritura en el aula

Tolchinsky, A. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
El planteamiento central de este libro es que la escritura no es un mero sistema de transcripción de lo oral o de registro de contenido: por el contrario, se trata de una herramienta del conocimiento y la creatividad. Por ello, ha de ser trabajada en la diversidad de las materias del currículum escolar por medio de las situaciones temáticas y textos que naturalmente se trabajan a lo largo de las disciplinas escolares. Introducir la escritura de manera planificada, desde el parvulario, y en todas las disciplinas, no solo impactará en la calidad de la escritura, sino que también en el aprendizaje de las disciplinas involucradas.

Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., y Zaidenband, A. (2010). El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos. En A.M. Kaufman (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas* (pp. 137-196). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
Este libro busca orientar a docentes de 1.º a 6.º básico en su enseñanza de la lectura y escritura en el aula. El Capítulo 6 se centra en los proyectos de producción de textos, otorgando propuestas prácticas y reales de trabajo en la sala de clases, las cuales sirvieron de inspiración para las propuestas de este libro. Los proyectos tienen una estructura común: primero se comparte con los alumnos los objetivos centrales, acordando con ellos para qué escribirán el texto, qué características tendrá y a quién estará destinado. Además, todos los proyectos cuentan con destinatarios reales, lo cual obliga a los escritores a ponerse en el lugar del lector, y logra que las exigencias textuales, enunciativas, etc., cobren una dimensión relacionada con las verdaderas prácticas sociales de escritura.

Área temática 3: Principios de evaluación

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes.* Santiago: Andrés Bello.

Este texto es una introducción al ámbito de la evaluación auténtica de los aprendizajes. Esta es entendida como una instancia destinada a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan: la evaluación se entiende como una actividad formadora que facilita la regulación, comprensión, retroalimentación y mejora de los procesos. El libro ofrece definiciones de este paradigma, procedimientos para aprender y evaluar, información sobre instrumentos específicos y directrices para interpretar y comunicar resultados; además de un apartado con experiencias reales en escuelas y una bibliografía recomendada.

Hampton, S., Murphy, S. M., y Lowry, M. (2009). *Using rubrics to improve student writing. Revised edition.* Washington D.C.: International Reading Association.

Los diferentes volúmenes de esta serie abarcan técnicas para el uso de rúbricas en el aula de clases desde kínder hasta el fin del ciclo básico. La propuesta, levantada por expertos en la evaluación de la escritura, intenta aprovechar la oportunidad de la creación de nuevos estándares de desempeño en Estados Unidos para introducir rúbricas que miden diferentes géneros de texto en cada nivel, como apoyo para la implementación didáctica en el aula. Los autores proponen que una buena rúbrica de aula debe ser adaptada al contexto de la misma (aunque basada en los estándares o referentes curriculares), desarrollada en conjunto con los alumnos y ser usada como apoyo para la escritura. Luego, el texto presenta rúbricas adecuadas a cada nivel y ejemplos de desempeño con textos reales producidos por niños.

Área temática 4: Adecuación y estructura (criterios 1 y 4 de la rúbrica)

Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein,* 27, 53-77.
Estudio chileno que describe el desempeño de alumnos de una muestra de 414 narraciones de alumnos de escuelas municipales. El estudio analiza los escritos de los niños según los criterios de adecuación, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de ideas, encontrando que los estudiantes, en general, son capaces de producir textos con sentido global y tienen internalizada una estructura narrativa básica, aunque los desenlaces suelen ser mal resueltos y hay un escaso repertorio de recursos cohesivos.

Fitzgerald, J., y Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology,* 78, 424-432.
Este texto resalta la influencia de la enseñanza explícita de la estructura de diversos géneros y cómo esta enseñanza influye positivamente en la calidad de los textos escritos por los niños. Es una buena aproximación a la investigación en escritura y a cómo se interrelacionan los diversos criterios de evaluación.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology,* 104, 879-896.
Este texto hace una profunda revisión de diversas intervenciones en escritura, en un intento de identificar qué tipos de enseñanza son efectivas en promover una escritura de calidad. Analiza cómo afecta la enseñanza de estrategias de escritura, estructura de los textos, promoción de la creatividad, enseñanza de la gramática, asistencia entre pares, entre otros. El gran aporte de este artículo es que permite introducirse y conocer diversos estudios en la enseñanza de la escritura.

Área temática 5: Coherencia y cohesión (criterios 2 y 3 de la rúbrica)

Álvarez, G. (2001). Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto. *Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.*
En esta obra, pionera de la disciplina llamada «lingüística del texto», se introducen de un modo muy claro las nociones propias de la textualidad que son utilizadas como base para la observación de diferentes aspectos de la calidad en la construcción textual. Resulta de especial interés el capítulo cuarto, «La estructura del texto». Aunque este corresponde a un material teórico y no didáctico, esquematiza y define coherencia, y analiza la cohesión en virtud de las tres reglas de textualidad: recurrencia, progresión temática y conexión.

Calsamiglia, Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). Las cosas del decir. *Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel-Lingüística.
Este manual de análisis de discurso constituye una fuente muy recomendable que esquematiza gran parte del conocimiento de la dimensión de construcción de textos y discursos que se pone en juego a la hora de producir textos. Permite definir mejor las variables involucradas en el proceso de producción textual. En particular, los capítulos 9 y 10 introducen las definiciones de género discursivo y secuencias o modos de organización textual que resultan más acordes con la propuesta del presente libro.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 21, 75-92.
Este artículo explora los resultados de estudiantes chilenos en tres niveles de escolaridad: 5.º básico, 1.º medio y 4.º medio, al producir textos expositivos a través de la utilización de recursos lingüísticos que los ayuden a lograr coherencia. El estudio utiliza la evaluación mediante rúbricas y es uno de los pocos estudios nacionales que otorga evidencia de la calidad de los textos de niños chilenos y su progresión a través de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Cuadernillo n°1. Preguntas de desarrollo. 6.º Educación Básica. Simce Escritura 2013.*

Agencia de la Calidad de la Educación. (2013). *Resultados Nacionales Simce Escritura 6.º Básico 2012.* Santiago de Chile.

Álvarez, G. (2001). Textos y discursos: Introducción a la lingüística del texto. *Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.*

Álvarez, T. (2010). Fundamentos de la Escritura. En *Competencias Básicas en Escritura*. Barcelona: Octaedro.

Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., y McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39, 291-310. doi: 10.1080/03057640903103751.

Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices,* 309-339.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje,* 36, 421-441.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale N.J.: L. Erlbaum Associates.

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Ed.). Entre líneas. T*eorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Flacso/Manantial.

Bronckart, J. (2007). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. *Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel-Lingüística.

Castelló, M., y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje,* 74, 39-55. ISSN: 0210-3702.

Concha, S., y Paratore. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean 12th grade monolingual students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication,* 28, 34-69. doi: 10.1177/0741088310383383.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística,* 21, 75-92.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes.* Santiago: Andrés Bello.

Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education,* 15, 348-359. ISSN: 0716-5811.

DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica. *Lengua y Literatura,* 15, 077-104.

Donovan, C., y Smolkin, L. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131-143). New York, NY: The Guilford Press.

Favart, M. y Passerault, J. M. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, y M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 349-365). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Fitzgerald, J., y Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology,* 78, 424-432.

Flotts, M. P. (2012). Taller de construcción de rúbricas. Material de apoyo presentado por MIDE UC a Fundación Educacional Arauco, 14 de enero de 2012.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication,* 32, 365-387.

Fons, M. (2004): Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula. Barcelona. Graó.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., Mccutchen, D., y Olinghouse, N. (2012). *Teaching Elementary School Teachers to be Effective Writers: A Practice Guide* (p. 52). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Insti- tute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from htpp://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology,* 104, 879-896. doi: 10.1037/a0029185.

Hampton, S., Murphy, S. M., y Lowry, M. M. (2009). U*sing Rubrics to Improve Student Writing. Revised Edition*. Washington, DC: International Reading Association.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jimeno, P. (2004). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 37, 52-64.

Kaufman, A. et al (2010). «El día a día en las aulas: Proyectos de producción de textos». En Kaufman, A. (Coord). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida,* 22, 24-39.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research,* 1, 1-26.

Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing,* 11, 135-159.

Matute, E., yb Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida,* 17, 5-16.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research,* 3, 51-68.

Ministerio de Educación. (2013). *Guías Didácticas de Lenguaje y Comunicación, Apoyo Compartido.*

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 7(3). Recuperado el 13 de octubre de 2014 de http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3

Pavez, M. M., Coloma, C. J., y Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños: *Una propuesta para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.

Peterson, C. y McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In C. Peterson y A. McCabe (Eds), *Developing narrative structure* (pp. 29-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K., y Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. *Best practices in writing instruction,* 13-27.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje,* 58, 43-64. ISSN: 0210-3702.

Shapiro, L., y Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology,* 27, 960-974.

Solís, M. C., Susuki, E., y Baeza, P. (2010). Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, 53-77.

Swartz, S. L. (2010). Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Eds. Universidad Católica de Chile.

Tolchinsky, A. y Simó, R. (2001). Capítulo 8: La escuela en los procesos de alfabetización. En: *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de «alfabetismo». CL & E: *Comunicación, Lenguaje y Educación,* (6), 53–62. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126194&info=resumen&idioma=SPA

Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación. *Bases Curriculares de la Educación Básica* (pp. 33–83). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Verhoeven, L., y van Hell, J. (2008). From knowledge representation to writing text: a developmental perspective. *Discourse Processes,* 45, 387-405. doi: 10.1080/01638530802145734.

Zorraquino, M. A., y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española,* 3, 4051-4213.

Notas